



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2019

**FERNANDO PAULO
CORREIA RODRIGUES**

**IMAGEM, DIDÁTICA E IDEOLOGIA NOS MANUAIS
ESCOLARES DE DESENHO DOS LICEUS DO
ESTADO NOVO.**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2019

**FERNANDO PAULO
CORREIA RODRIGUES**

**IMAGEM, DIDÁTICA E IDEOLOGIA NOS MANUAIS
ESCOLARES DE DESENHO DOS LICEUS DO
ESTADO NOVO.**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Manuel Ferreira Rodrigues, Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e coorientação da Doutora Lígia Penim, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

o júri

presidente

Aníbal Manuel Oliveira Duarte
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro.

Professora Doutora Maria Helena de Araújo e Sá
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro.
Diretora do Programa Doutoral em Educação.

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
Professor Associado da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Professor Doutor Joaquim António de Sousa Pintassilgo
Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Professor Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia.

Professor Doutor Manuel Ferreira Rodrigues
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia.
Orientador.

palavras-chave

manual escolar, compêndio, desenho, imagem, didática, ideologia

resumo

O estudo da imagem e das disciplinas da educação artística representam um campo de estudos promissor.

O conteúdo da mensagem visual e o significado dela extraído, dependem de inúmeras variáveis.

No manual escolar, os conteúdos chegam ao leitor não só pelo facto de estarem presentes no manual, mas também pelo estudo que lhes é imposto. No contexto deste instrumento privilegiado de ensino, tão ou mais relevante quanto a atração exercida pela imagem, é a exploração que dela se faz na sala de aula, na relação com o verbal e o não-verbal: se o texto escrito contém orientações para a sua leitura, se existe tempo reservado à sua exploração, exercícios associados, etc. Igualmente importantes são os elementos oferecidos na imagem, as dimensões, cores, formato, localização na página, entre outros fatores. A mensagem visual do manual é, pois, uma realidade complexa.

Nos liceus portugueses, o compêndio de Desenho desempenhou um papel notável, mais do que mero coadjuvante da propaganda do Estado Novo, foi veículo de imposição de saberes, atitudes e ambientes visuais, aos sujeitos que com ele lidaram. Nas diversas conjunturas, o liceu preparou a produção de um olhar, para a criação do homem novo salazarista, ao mesmo tempo que reforçava a identidade da disciplina Desenho com novos conteúdos. Na compreensão desta realidade, a análise da imagem, na relação com a didática e ideologia, assentou no inventário de um *corpus* constituído pelas imagens de seis manuais do liceu, editados entre 1932 e 1963 – quatro deles tornados “livro único”. Na pesquisa, com aplicação de um instrumento de análise elaborado para o efeito, evidenciaram-se dois polos interdependentes – forma e conteúdo – repartidos por dimensões: imagem, didática, ideologia, às quais se acrescentou o estudo da materialidade, autoria e estruturação do manual, para melhor compreensão das três primeiras dimensões.

Concluiu-se que foi na relação entre opções combinadas, de imagem, didática e ideologia, seleccionadas para um mesmo fim, que a função do compêndio de Desenho mais se manifestou, contribuindo para realidades hegemónicas, ao nível da visualidade, conhecimentos e práticas.

keywords

textbook, compendium, drawing, image, didactic, ideology

abstract

The study of the image and disciplines of artistic education represents a promising field of study. The content of the visual message and the meaning of it extracted depend on countless variables.

In the textbook, the contents reach the reader not only because they are present in the manual, but also by the study that is imposed on them. In the context of this privileged instrument of teaching, as or more relevant to the attraction exerted by the image, it is the exploitation of it in the classroom, in the relationship with the verbal and the non-verbal: If the written text contains guidelines for its reading, if there is time reserved for your exploration, associated exercises, etc. Equally important are the elements offered in the image, the dimensions, colours, format, location on the page, among other factors. The visual message of the manual is therefore a complex reality.

In the portuguese lyceum, the compendium of Drawing played a remarkable role, because more than mere supporting the propaganda of the 'Estado Novo' was the vehicle of imposition of knowledge, attitudes and visual environments, to the subjects who dealt with him. In the various conjunctures, the high school prepared the production of a gaze, for the creation of the salazarist 'new man', while reinforced the identity of Drawing discipline with new contents. In the comprehension of this reality, the analysis of the image, in relation to didactics and ideology, was based on the inventory of a corpus consisting of the images of six textbooks from the high school, edited between 1932 and 1963 – four of them become "single book". In the research, with the application of an analysis tool elaborated for this purpose, two interdependent poles were evidenced – form and content – divided by dimensions: image, didactic, ideology, to which the study of the materiality, authorship and structuring of the manual was added, for a better understanding of the three dimensions.

It was concluded that it was in the relationship between combined options, image, didactics and ideology, selected for the same purpose, that the function of the compendium of Drawing was more manifested, contributing to hegemonic realities, at the level of visuality, knowledge and practices.



“A photographer uses his own backdrop to mask Poland's World War II ruins while shooting a portrait in Warsaw, november, 1946” (disponível em <http://i.imgur.com/08ABFKj.jpg>, 13/03/2019) – as imagens refletem opções.

Índice

INTRODUÇÃO	19
1. Imagens e desenho	20
2. Da periferia dos saberes à possibilidade do saber.....	22
3. Pertinência e justificação do estudo	24
4. O objeto e o tempo	27
5. Escrita da tese.....	34
PARTE I. PROBLEMÁTICA, MÉTODO E TERRITÓRIO DE ANÁLISE	37
1. PROBLEMÁTICA E MÉTODO.....	38
1. Introduzindo a problemática.....	38
1.1. Teoria como consciência cartográfica	48
1.1.1. Teorias do currículo	51
1.2. Revisão da literatura sobre estudo do manual escolar	60
1.3. Historiografia	70
2. Memória e narrativa visual	77
2.1. Memória e narrativa nas fontes visuais	77
2.2. Estatuto e estudo de fontes visuais.....	85
2.3. Cultura material e manual escolar	89
3. Aproximação ao universo visual em estudo	91
3.1. Discurso e poder	91
3.2. Registos de autoria no manual.....	94
3.3. Estética da receção	95
3.4. Sentido denotativo e conotativo na imagem	98
3.5. Representação e leitura visual.....	101
3.6. Intencionalidades pedagógicas no recurso à imagem.....	103
4. Metodologia.....	105

4.1.	Objetivos e questões de investigação	105
4.2.	Paradigma e natureza da investigação	108
4.3.	O método	113
4.4.	Opções e técnicas de análise	115
4.5.	Constituição do <i>corpus</i> de dados.....	121
4.5.1.	Definição do <i>corpus</i> : as imagens dos compêndios	121
4.5.2.	Critérios de constituição do <i>corpus</i>	123
2.	TERRITÓRIO DE ANÁLISE.....	128
1.	Conceitos	128
1.1.	Imagem	128
1.2.	Didática	138
1.3.	Ideologia	143
2.	Definição, funções e historiografia do manual.....	152
2.1.	Definindo o manual	152
2.1.1.	Um instrumento pluridimensional.....	158
2.1.2.	Objeto e produto de consumo	159
2.1.3.	Lugar de desenvolvimento do currículo.....	161
2.1.4.	Estrutura estruturante	162
2.1.5.	Texto de massas.....	163
2.1.6.	Instrumento de ‘controlo ideológico’	164
2.1.7.	Imagem e espelho.....	165
2.1.8.	Guia e compêndio	166
3.	Funções	167
3.1.1.	Gerais	167
3.1.2.	Funções relativas ao aluno	170
3.1.3.	Funções relativas ao professor	173

4.	Historio(grafias)	175
4.1.	Historiografia e edição didática	175
4.1.	História geral do manual. O Suporte do texto didático.....	177
4.2.	Objeto insubstituível na instituição escolar	177
4.3.	Ensinar tudo a todos: criação de um sujeito e tempo padrão.....	180
5.	Manual, compêndio, livro único.....	181
5.1.	Percursos e autorias nos compêndios de Desenho	181
5.2.	Sobre a natureza e consolidação do Desenho nos manuais.....	213
5.3.	A validação do compêndio: do ‘colocar em ordem’ ao livro único	218
3.	CONTEXTOS: OS TEMPOS, OS ATORES, AS IMAGENS.....	231
1.	Estado Novo: afirmação e ideologia.....	231
1.1.	Princípios educativos	232
1.2.	Ideologia e valores.....	239
1.3.	Aparelhos ideológicos.....	250
2.	Propaganda	258
2.1.	Cartazes.....	261
2.2.	Quadros e frases	269
2.3.	Comemorações	271
2.4.	Imprensa e rádio	273
2.5.	Cinema	278
3.	Imagem e arte na sociedade salazarista.....	290
3.1.	A imagem fixa	290
3.2.	Vida e arte do povo português	293
3.3.	Artes plásticas: da idade de ouro da escultura aos anos da pintura.....	301
4.	Educação Nacional e Desenho.....	317
4.1.	Instrução, educação.....	317

4.2.	Política de educação	321
5.	A disciplina Desenho nos liceus	331
5.1.	Enquadramento curricular	331
5.2.	Educação em desenho na Escola do Estado Novo	332
5.3.	Quadro síntese das modalidades do Desenho nos programas	335
5.4.	Os desenhos do Desenho	342
PARTE II. ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS - UMA FILOGENIA VISUAL DO DESENHO.....		347
1.	REFERENCIAL TEÓRICO E ELEMENTOS DA ANÁLISE.....	348
1.	Estudo de imagens na relação com didática e ideologia	348
2.	Referencial teórico de uma entrada pelo lado da imagem	352
2.1.	F. Perales e A. Parcerisa: forma e conteúdo nos manuais	352
2.2.	R. Aparici e A. García-Matilla: leitura objetiva e subjetiva	353
2.3.	Martine Joly: uma introdução à análise da imagem	355
2.4.	Justo Villafañe: a análise ‘sin sentido’	364
2.5.	Laurent Gervereau: propostas para uma grelha de análise.....	371
2.6.	Kress & van Leeuwen: análise multimodal.....	377
2.7.	Erwin Panofsky: o método iconológico.....	385
2.8.	Roland Barthes: <i>terceiro sentido</i> , denotação e conotação	389
2.9.	Heidegger, Gadamer, Ricoeur: definições de hermenêutica	392
2.10.	Gillian Rose: visual methodologies.....	395
3.	Ideias-chave do referencial: contexto, morfologia, conteúdo	398
4.	Dimensões, procedimentos e instrumento	406
4.1.	Seleção da via de análise	406
4.2.	Dimensões e categorias	408
4.3.	Descrição da recolha, tratamento dos dados e instrumento	414

4.4.	O instrumento.....	416
2.	DIMENSÕES DE ANÁLISE.....	420
I:	AUTORIA E IDENTIFICAÇÃO, MATERIALIDADE E ESTRUTURAÇÃO.....	420
1.	Um primeiro olhar: do peso do discurso e do poder	420
2.	Quatro décadas, cinco programas	425
2.1.	A apresentação: programas e compêndios do <i>corpus</i>	426
3.	Programa de 1931 - 4. ^a e 5. ^a classe liceais, m1	428
3.1.	Continuidades e ruturas: 1926-1931	428
3.2.	Programa de Desenho: observações e livros para o ensino	434
3.3.	MANUAL 1, Rafael Pinto Barradas, 1932	435
4.	Programa de 1936 - 1. ^o 2. ^o 3. ^o anos, m2.....	449
4.1.	Continuidades e ruturas: 1936	449
4.2.	Programa de “Desenho e trabalhos manuais”. Observações e livros.....	451
4.3.	MANUAL 2, Augusto do Nascimento, 1940	452
5.	Programa de 1948 - 1. ^o ciclo, 2. ^o ciclo, m3 e m4.....	480
5.1.	Continuidades e ruturas: 1948	480
5.2.	Programa de “Desenho e trabalhos manuais”, 1. ^o ciclo, 1948.....	485
5.3.	MANUAL 3, Alfredo Betâmio de Almeida, 1950.....	486
5.4.	Programa de “Desenho e trabalhos manuais”, 2. ^o ciclo, 1948.....	508
5.5.	MANUAL 4, A. Faria de Castro e R. Faria de Castro, 1950.....	508
6.	Programa de 1954 - 1. ^o ciclo, 2. ^o ciclo, m5 e m6.....	533
6.1.	Continuidades e ruturas: 1954	533
6.2.	Programa de “Desenho”, 1. ^o ciclo. Observações e livros..., 1954	535
6.3.	MANUAL 5, Alfredo Betâmio de Almeida, 1955.....	536
6.4.	Programa de “Desenho e trabalhos manuais”, 2. ^o ciclo, 1954.....	555
6.5.	MANUAL 6, Maria Helena Abreu e F. Pessegueiro Miranda, 1963	555

7.	Programa de 1968 - ciclo preparatório: declínio do manual-compêndio	599
7.1.	Continuidades e rupturas: 1968	599
7.2.	Programa de “Desenho” do ciclo preparatório, observações.....	607
8.	Desenho: uma construção no cruzamento de enunciados	608
9.	Redes e transferências na circulação transnacional de saberes em Desenho	610
II: IMAGEM.....		649
1.	Análise da especificidade da imagem	649
2.	Técnica	652
2.1.	Fonte da imagem	653
2.2.	Tipologia das imagens.....	659
2.3.	Desenvolvimento da imagem	663
2.4.	Formato	667
2.5.	Representação do espaço	669
3.	Autoria da imagem-obra de autor	672
3.1.	Autoria da imagem	672
3.2.	Sexo do autor	675
4.	Contexto a montante quanto a meio e técnica da imagem-obra de autor.....	678
4.1.	Data de produção da imagem.....	679
4.2.	Localização/lugar associado à imagem	681
4.3.	Meio/técnica de origem da imagem	682
4.4.	Suporte original da imagem.....	685
5.	Estilística	687
5.1.	Cor na imagem.....	687
5.2.	Cor-gesto na imagem	690
5.3.	Linha-gesto na imagem.....	692
III: DIDÁTICA		695

1.	Relação imagem-Programa.....	695
2.	Apresentação da imagem na página.....	698
3.	Abordagem metodológica	702
3.1.	Ancoragem. A relação entre imagens e palavras.....	703
3.2.	Função da imagem na abordagem ao conteúdo	707
3.3.	Juízo de valor em relação ao tema ou imagem.....	715
3.4.	Legendagem	717
3.5.	Momento da imagem na unidade de aprendizagem.....	719
3.6.	Enunciação e orientação na leitura da imagem	723
3.7.	Tipo de saber na relação ativa com a imagem.....	729
3.8.	Verbo em exercício-problema com ligação à imagem	735
IV: IDEOLOGIA		741
1.	Contexto a montante da produção de obra de autor	741
1.1.	Autoria do título na imagem	742
1.2.	Título da imagem.....	745
1.3.	Corrente estilística dominante	748
1.4.	Meio temático	755
2.	Relevância da imagem na página	757
2.1.	Dimensão da imagem na superfície da página	759
2.2.	Saliência no grupo de imagens da página.....	761
3.	Inventário de elementos figurativos, na imagem não esquemática	763
3.1.	Elementos figurativos na imagem.....	765
3.2.	Símbolos em sentido explícito.....	776
3.3.	Valores nas personagens.....	780
4.	Elementos não figurativos.....	784
PARTE III. CONCLUSÕES		789

PARTE IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	801
1. Legislação.....	802
2. Livros didáticos e manuais estrangeiros	805
3. Bibliografia geral	806

1. Índice de figuras

- Figura 1. Nacionalismo, colonialismo e ruralismo
Figura 2. “Print” da utilização do Instrumento WebQDA
Figura 3. Capa, m1, Rafael Pinto Barradas
Figura 4. Figura humana, estatuária grega
Figura 5. Fragmento de rosto de perfil
Figura 6. Indicações quanto ao traçado da sombra do círculo
Figura 7. Traçado da sombra do círculo em duas situações
Figura 8. Noções de Arte
Figura 9. Espécies de colunas egípcias: protodórica, hatoriana, palmiforme, lentiforme
Figura 10. Motivos decorativos egípcios
Figura 11. Capitel..., O Lutador Borghèse, Casa Quadrada (Nimes)
Figura 12. Elementos decorativos romanos
Figura 13. Projeção dum cone de base paralela ao P.H.
Figura 14. A escultura e a decoração românica
Figura 15. Elementos decorativos românicos e góticos (parte superior)
Figura 16. Motivos, Renascença
Figura 17. Capa, m2, 1940, Augusto do Nascimento
Figura 18. Anotações, Augusto do Nascimento
Figura 19. “Ao leitor” (1937), Augusto do Nascimento
Figura 20. “Ao leitor” (1940), Augusto do Nascimento
Figura 21. Observações no programa quanto à operacionalização da disciplina
Figura 22. Indicações para o traçado de esquadria
Figura 23. Traçado da esquadria e de retas
Figura 24. Execução do desenho geométrico
Figura 25. Conservação dos utensílios (pormenor do texto descritivo)
Figura 26. Primeiros ensaios de composição decorativa livre
Figura 27. Cantos de esquadria
Figura 28. Irradiação
Figura 29. Aplicação, circunferência
Figura 30. Execução do desenho à mão livre
Figura 31. Construção de quadriláteros
Figura 32. Indicações, desenho à mão livre
Figura 33. A primeira operação para copiar um modelo
Figura 34. Forma de executar um desenho de imitação, Passos e Barata, 1937
Figura 35. Instruções: Desenho de objetos de uso comum
Figura 36. Fases do desenho de objetos de uso comum
Figura 37. Problemas gráficos, exemplos, m2, 1.º ano
Figura 38. Exemplos baseados em construções geométricas e em traçados livres...
Figura 39. Desenho de sólidos em perspectiva cónica
Figura 40. Construção ‘Certa’ e ‘Errada’ e Normas de visão e normas de técnica
Figura 41. Frisos, exemplos fornecidos em página inteira
Figura 42. Composição decorativa livre
Figura 43. Desenho à mão livre. Sólidos e objetos
Figura 44. Escalas, desenhos de ampliação e redução de um modelo
Figura 45. Exemplificação dos problemas gráficos, pormenor
Figura 46. Combinações de arcos em ogiva
Figura 47. Combinações de ovais
Figura 48. Exemplos de estilização de folhas e flores
Figura 49. J. V. Freitas, 1935, 3.ª classe
Figura 50. Passos e Barata, 1937, 2.º ano

Figura 51. Estilização
 Figura 52. “Desenhos esboçados”
 Figura 53. Capa, m3, Alfredo Betâmio de Almeida
 Figura 54. Validação do manual
 Figura 55. Como se trabalha
 Figura 56. Alguns princípios de composição
 Figura 57. Indicação dos erros a evitar
 Figura 58. Animais
 Figura 59. Evolução do trabalho do aluno
 Figura 60. Exemplo, ‘desenho livre’
 Figura 61. Redes, em repetições
 Figura 62. Exemplos de repetições
 Figura 63. Simetria, motivo peixes
 Figura 64. Simetria, motivo casario
 Figura 65. “JOGO DE CORES”, em Frisos (pormenor da página)
 Figura 66. Traçados, como executar
 Figura 67. Traçar uma esquadria
 Figura 68. Aspectos convencionais das linhas
 Figura 69. Modelo-base explicativo da construção geométrica (quadrado, dada a diagonal)
 Figura 70. Construir um ângulo dada a sua medida em graus
 Figura 71. Exercícios para o 1.º ano (pormenor)
 Figura 72. Desenho livre, 2.º ano
 Figura 73. Desenho de aluno (não identificado), no final da exposição dos assuntos
 Figura 74. Trabalho de desenho livre, “jardim”
 Figura 75. Trabalho de desenho livre, “cais”
 Figura 76. Vista de Lisboa
 Figura 77. Pastores e ovelhas
 Figura 78. Problemas concretos de composição decorativa
 Figura 79. Como se traça uma reta paralela
 Figura 80. Composição em simetria
 Figura 81. Irradiações
 Figura 82. Capa, m4, 1950, A. e R. Faria de Castro
 Figura 83. As quatro fases do desenho à vista
 Figura 84. Execução perfeita do desenho à vista
 Figura 85. Observação e perspetiva
 Figura 86. Modelos de gesso
 Figura 87. Material de desenho
 Figura 88. Cuidados e materiais de desenho
 Figura 89. Traçado da tangente à circunferência (explicação e traçado)
 Figura 90. Aplicações geométricas
 Figura 91. Arcos da arquitetura
 Figura 92. Fotografias de arco em ogiva
 Figura 93. Aplicações dos arcos: estilo gótico
 Figura 94. Cone seccionado
 Figura 95. Elipse, processos (pormenor da página)
 Figura 96. Composição decorativa, organização
 Figura 97. Noções de estilização
 Figura 98. Noções de estilização, cravo
 Figura 99. Esbatidos, salpicado, repetições
 Figura 100. Projetos decorativos
 Figura 101. Comp. decorativa, ex-libris
 Figura 102. Composição decorativa

Figura 103. Arte decorativa regional
Figura 104. O Museu de Arte Popular e os museus de caráter folclórico
Figura 105. Capa, m5, Betâmio de Almeida
Figura 106. Material
Figura 107. Alguns princípios de composição
Figura 108. Princípios de composição e “o corpo humano”
Figura 109. Primeiro trabalho
Figura 110. Exemplos, desenho livre
Figura 111. Desenho livre, “A chuva”
Figura 112. Objetos, em composição decorativa
Figura 113. Exemplo, frisos e simetria
Figura 114. Simetria
Figura 115. Construção do losango
Figura 116. Circunferência
Figura 117. Exercícios de aplicação dos traçados
Figura 118. Castelo, em assuntos
Figura 119. Lisboa
Figura 120. Assuntos de desenho livre, “A vindima”
Figura 121. Repetições em superfície (pormenor)
Figura 122. Exercícios com diversas instruções: traçados, circunferência e letras
Figura 123. Capa, m6, Maria Helena Abreu e F. Pessegueiro Miranda
Figura 124. Noções de perspectiva
Figura 125. Exercício de perspectiva
Figura 126. Perspetiva do retângulo
Figura 127. Perspetiva do círculo (pormenor)
Figura 128. Formas de revolução
Figura 129. Sombreado e colorido
Figura 130. Orientações para desenho à vista
Figura 131. Esboços de animais
Figura 132. Esboços, figura humana
Figura 133. Trechos da Natureza
Figura 134. Lápis de cor e aguarela
Figura 135. Exemplos de composição decorativa
Figura 136. Composição
Figura 137. Estampas com letras
Figura 138. Iluminura
Figura 139. Letras
Figura 140. Estilização da folha de acanto
Figura 141. Estilização
Figura 142. Arte Caldaico-Assíria
Figura 143. Arte Persa
Figura 144. Portal românico
Figura 145. Pormenor gótico
Figura 146. Portal manuelino
Figura 147. Arte Indo-portuguesa
Figura 148. Cruz de filigrana
Figura 149. Faiança e azulejos
Figura 150. Tapeçaria, “segundo cartão de Nuno Gonçalves”
Figura 151. Tapeçaria de G. Camarinha
Figura 152. Tapeçarias
Figura 153. Mosaico
Figura 154. Pormenor de mosaico

Figura 155. Projeto de vitral
 Figura 156. Ex-libris (um exemplo)
 Figura 157. Cartazes, manual de 1958
 Figura 158. Cartazes, m6, 1963
 Figura 159. Cartaz, edição do manual de 1968
 Figura 160. Marcas
 Figura 161. Maria Keil, óleo
 Figura 162. Motivos marinhos, pormenor
 Figura 163. Pinturas, manual de M^a Helena Abreu, 1968
 Figura 164. Cerâmica de Picasso
 Figura 165. Obras de A. Manessier e de Picasso apresentadas na mesma estampa
 Figura 166. Generalidades, materiais
 Figura 167. Aplicação de traçados: óvulo e oval (pormenor)
 Figura 168. Arco contracurvado
 Figura 169. Arcos, aplicação de traçados em ogiva (pormenor)
 Figura 170. Parábola (Nota)
 Figura 171. Francoeur, le dessin linéaire
 Figura 172. Francoeur, relação traçados e texto verbal
 Figura 173. Greek ornament [folha de acanto], Owen Jones
 Figura 174. Greek N.º 2, pl. XVI, Owen Jones, 1856 (pormenor)
 Figura 175. Leaves and flowers ..., pl. CXVIII, Owen Jones, 1856 (pormenor)
 Figura 176. Plate 22, Lewis F. Day, 1888
 Figura 177. Plate 31, Lewis F. Day, 1888
 Figura 178. Acanthus leaf, Armstrong, 1895
 Figura 179. Assyrian ornament, Armstrong, 1895
 Figura 180. Aux Elèves, A. Gervais, 1899
 Figura 181. Materiais, Lutz, 1935,
 Figura 182. Ornament, Armstrong, 1895, Plate 18
 Figura 183. Rosaces, G. Quénieux, 1912
 Figura 184. Vitrail, G. Quénieux, 1912
 Figura 185. Frise peinte, Gaston Quénieux, 1912
 Figura 186. Frises, Je sais dessiner, G. Banitz [1950]
 Figura 187. Composition decorative [pormenor], Boursin et Papillon, 1913
 Figura 188. Moldura, Initiation à la comp. décorative, C. Patissié, 1925
 Figura 189. Initiation à la comp. décorative, C. Patissié, 1925
 Figura 190. Proporções, Lambry, 1930
 Figura 191. Desenho à mão livre, m4
 Figura 192. Stylisation, Je sais dessiner, G. Banitz [1950]
 Figura 193. Faria de Castro, 1950, m4, est. XXX (pormenor)
 Figura 194. Papillons et triangles, R. Lambry [1931]
 Figura 195. Estilização, M. Helena Abreu, m6, 1963
 Figura 196. Courves dérivées de la circonférence, Gervais, 1899
 Figura 197. Flor ornamental, des. e descrição dos elementos constituintes..., Gervais, 1899
 Figura 198. Perspective, R. e L. Lambry [1930]
 Figura 199. Perspetiva, E. G. Lutz, 1935
 Figura 200. Fonte fotográfica, m6, p. 21
 Figura 201. Fonte não fotográfica, m4, est. XI
 Figura 202. Imagem esquemática, m4
 Figura 203. Desenvolvimento da imagem na vertical, m4, est. XX
 Figura 204. Desenvolvimento da imagem na horizontal, m3, p. 31
 Figura 205. Formato retangular, m5, p. 64 (simetria em relação a um ponto)
 Figura 206. Formato irregular, m1, p. 27 (retas)

Figura 207. Representação bi e tridimensional (arco em ogiva e abóboda), m6
 Figura 208. Fotografia de painel de azulejos de Maria Keil, pormenor, m6
 Figura 209. Fragmento, Portinari, est. XXXVII, m6
 Figura 210. Trabalho de aluno (pormenor), com identificação do professor, m5
 Figura 211. Pormenor de trabalho de aluna (repetição), m3
 Figura 212. Pormenor de trabalho de aluna (repetição), m3
 Figura 213. Desenho com data, pormenor, m4
 Figura 214. Exemplo de localização, m6
 Figura 215. Suporte pedra, m4, est. XV
 Figura 216. Suporte argila, pormenor, m6
 Figura 217. Exemplos simultâneos: aplicação de cor (pormenor), m6
 Figura 218. Cor-gesto não expressivo, harmonia das cores, m5
 Figura 219. Cor-gesto expressivo, composição decorativa, lei da simetria, m5
 Figura 220. Linha não expressiva, ‘cavalos marinhos’, m6, est. LII
 Figura 221. Capitulares, pormenor, m6, est. XXIX
 Figura 222. Letras capitulares, pormenor com frase, m6, est. XXX
 Figura 223. Apresentação da imagem na página
 Figura 224. Imagem em sequência, m4
 Figura 225. Imagem com função indicativa (pormenores), m3 e m6
 Figura 226. Imagem com função explicativa e div. da circunferência, m3
 Figura 227. Imagem organizador prévio, m3
 Figura 228. Juízo de valor no texto (extrato), m1
 Figura 229. Legenda: completa e incompleta, m3
 Figura 230. Pronome ‘nós’, m2
 Figura 231. Interpelação ao leitor, m3
 Figura 232. Informação (pormenor), 1.º ano, m2
 Figura 233. Sobre Arte Indo-Portuguesa, m6
 Figura 234. Pronome ‘ele’, m2
 Figura 235. Orientação/explicação, em exercício, m2
 Figura 236. Saber-fazer cognitivo (pormenor), m6, p.12
 Figura 237. Saber-fazer gestual, m4, est. XXIII
 Figura 238. Indicação de exercício, m4
 Figura 239. Explicação do desenho de objetos de expressão plana (pormenor), m6
 Figura 240. Visão-exposição tipo, estilização (pormenor), m4
 Figura 241. Visão-direção da atividade ‘Projeto de vitral’ (pormenor), m6
 Figura 242. Título, m6 (St. Christopher, n.d.)
 Figura 243. Arte de “os povos”, m6
 Figura 244. Sem título indicado, m6
 Figura 245. Estilização, animais e plantas, “simetria aparente”, m6
 Figura 246. Construções e perspectiva, m6
 Figura 247. Objeto, brinquedos, m4
 Figura 248. Valor trabalho, m5
 Figura 249. Valor trabalho, pormenor, m5
 Figura 250. Formas e volumes: mistos, pormenor, m6
 Figura 251. Não figurativo, geométrico, m1
 Figura 252. Desenho não geométrico, m3
 Figura 253. Des. Misto (pormenor) m6

2. Índice de quadros

Quadro 1. Listagem de manuais em obediência aos critérios

Quadro 2. Manuais do corpus de dados

Quadro 3. Ano, Programa e classes-anos em cada modalidade do Desenho...

Quadro 4. Metafunções e categorias de análise, segundo a Gramática do Design Visual...
 Quadro 5. Dimensões e categorias de análise
 Quadro 6. Autoria-identificação, materialidade e estruturação - Dimensão 1, m1
 Quadro 7. Distribuição de conteúdos e imagens por classes, em número de páginas - m1
 Quadro 8. Autoria-identificação, materialidade e estruturação - Dimensão 1, m2
 Quadro 9. Distribuição de conteúdos e imagens por anos, em número de páginas - m2
 Quadro 10. Autoria-identificação, materialidade e estruturação - Dimensão 1, m3
 Quadro 11. Distribuição de conteúdos e imagens por anos, em número de páginas - m3
 Quadro 12. Autoria-identificação, materialidade e estruturação - Dimensão 1, m4
 Quadro 13. Distribuição de conteúdos e imagens por anos, em número de páginas - m4
 Quadro 14. Autoria-identificação, materialidade e estruturação - Dimensão 1, m5
 Quadro 15. Distribuição de conteúdos e imagens por anos, em número de páginas - m5
 Quadro 16. Autoria-identificação, materialidade e estruturação - Dimensão 1, m6
 Quadro 17. Distribuição de conteúdos e imagens por anos, em número de páginas - m6
 Quadro 18. Técnica - categoria 1, dimensão II
 Quadro 19. Escala decrescente de iconicidade...
 Quadro 20. Autoria da imagem-obra de autor - categoria 2, dimensão II
 Quadro 21. Imagem da obra de artista: origem, nome e número
 Quadro 22. Contexto a montante da imagem-obra de autor - categoria 3, dimensão 2
 Quadro 23. Meio/técnica de origem da imagem obra de autor
 Quadro 24. Estilística - categoria 4, dimensão II
 Quadro 25. Relação imagem-programa - categoria 1, dimensão III
 Quadro 26. Apresentação da imagem na página - categoria 2, dimensão III
 Quadro 27. Abordagem metodológica - categoria 3, dimensão III
 Quadro 28. Tipo e funções do manual em geral, no compêndio de Desenho
 Quadro 29. Verbos nos exercícios com imagem
 Quadro 30. Contexto a montante da obra de autor - categoria 1. dimensão IV
 Quadro 31. Listagem de estilos na obra, por manual
 Quadro 32. Meio temático da obra de autor, por manual
 Quadro 33. Relevância da imagem na página - categoria 2, dimensão IV
 Quadro 34. Dimensão da imagem na superfície da página
 Quadro 35. Inventário de elementos presentes na imagem (categoria 3, dimensão IV)
 Quadro 36. Características da figura humana nas imagens
 Quadro 37. Âmbito objetual: pequenos objetos, construções, transportes (por ordem)
 Quadro 38. Listagem de símbolos, dimensão ideologia
 Quadro 39. Valores no manual (associados à figura humana)

3. Índice de gráficos

Gráfico 1. Identificação da imagem no manual (número de págs. observadas)
 Gráfico 2. Imagens fragmento
 Gráfico 3. Fonte da imagem: 1. fotográfica
 Gráfico 4. Fonte da imagem: 2. não fotográfica
 Gráfico 5. Tipo de representação: 6. esquemática
 Gráfico 6. Desenvolvimento da imagem: 1. vertical
 Gráfico 7. Desenvolvimento da imagem: 2. horizontal
 Gráfico 8. Formato retangular
 Gráfico 9. Formato irregular
 Gráfico 10. Representação tridimensional
 Gráfico 11. Representação bidimensional
 Gráfico 12. Autor da imagem: desconhecido-não indicado
 Gráfico 13. Autor da imagem: aluno
 Gráfico 14. Sexo do autor da imagem (referido/percebido): dados gerais

Gráfico 15. Sexo do autor: masculino
Gráfico 16. Sexo do autor: feminino
Gráfico 17. Data de produção da imagem original
Gráfico 18. Localização da imagem: número de referências por manual
Gráfico 19. Meio/técnica: pintura a guache
Gráfico 20. Meio/técnica: escultura
Gráfico 21. Meio/técnica: argila
Gráfico 22. Meio/técnica: têxteis
Gráfico 23. Suporte: dados gerais
Gráfico 24. Suporte papel
Gráfico 25. Suporte pedra
Gráfico 26. Suporte argila
Gráfico 27. Cor: monocromática
Gráfico 28. Cor-gesto: geral
Gráfico 29. Cor-gesto: coloração não expressiva
Gráfico 30. Cor-gesto: coloração expressiva
Gráfico 31. Cor-gesto: coloração mista
Gráfico 32. Linha-gesto: dados gerais
Gráfico 33. Linha-gesto: linha expressiva
Gráfico 34. Linha-gesto: linha não expressiva
Gráfico 35. Apresentação em grupo
Gráfico 36. Apresentação em sequência
Gráfico 37. Ancoragem: imagem citada
Gráfico 38. Ancoragem: imagem sem texto
Gráfico 39. Função da imagem: indicativa
Gráfico 40. Função: explicativa
Gráfico 41. Função: demonstrativa
Gráfico 42. Função: documental
Gráfico 43. Imagem organizador prévio
Gráfico 44. Imagem não organizador prévio
Gráfico 45. Juízo de valor na imagem ou tema
Gráfico 46. Legendagem: sem legenda
Gráfico 47. Legendagem: legenda completa
Gráfico 48. Momento da imagem: desenvolvimento da aprendizagem
Gráfico 49. Momento da imagem: motivação
Gráfico 50. Momento da imagem: final da aprendizagem
Gráfico 51. Momento da imagem: avaliação
Gráfico 52. Orientação na leitura da imagem
Gráfico 53. Saber fazer cognitivo
Gráfico 54. Saber fazer gestual
Gráfico 55. Saber redizer/refazer
Gráfico 56. Saber simultâneo
Gráfico 57. Verbos em exercício com imagem
Gráfico 58. Autoria do título: sem título
Gráfico 59. Autoria do título: autor do manual
Gráfico 60. Autoria do título: título original
Gráfico 61. Obra de autor com título
Gráfico 62. Obra de autor sem título
Gráfico 63. Corrente estilística: totais por manual
Gráfico 64. Corrente estilística: gótico
Gráfico 65. Corrente estilística: "manuelino"
Gráfico 66. Corrente estilística: "renascença"

Gráfico 67. Corrente estilística: românico
Gráfico 68. Meio temático: dados gerais
Gráfico 69. Meio temático: arte popular e decorativa
Gráfico 70. Meio temático: arquitetura-construções
Gráfico 71. Destaque: pág. ímpar
Gráfico 72. Destaque: pág. par
Gráfico 73. Superfície da imagem: tamanho da página
Gráfico 74. Superfície da imagem: tamanho inferior a 1/6 de página
Gráfico 75. Saliência no grupo de imagens da página
Gráfico 76. Elementos figurativos na imagem não esquemática
Gráfico 77. Ambiente exterior
Gráfico 78. Ambiente interior
Gráfico 79. Atmosfera: dados gerais
Gráfico 80. Atmosfera: dia
Gráfico 81. Unidades de espaço-lugar por manual: território nacional
Gráfico 82. Espaço físico: citadino/outro
Gráfico 83. Espaço físico: não citadino/rural
Gráfico 84. Animais
Gráfico 85. Plantas
Gráfico 86. Plantas com desenho estilizado
Gráfico 87. Construções
Gráfico 88. Objetos do lar
Gráfico 89. Símbolos em sentido explícito
Gráfico 90. Valores: total por manual
Gráfico 91. Valores: totais do corpus
Gráfico 92. Formas e volumes: mistos
Gráfico 93. Formas e volumes: retos
Gráfico 96. Formas e volumes: curvos
Gráfico 97. Não figurativo: geométrico

INTRODUÇÃO

1. Imagens e desenho

A imagem tem uma importância inquestionável em todas as áreas da sociedade contemporânea. Sendo um dos principais recursos cognitivos, com uma presença avassaladora no quotidiano, tem vindo a contribuir para a instauração de um novo paradigma na transmissão e aquisição de conhecimentos. Assistimos, hoje, a realidades nunca antes percecionadas quanto à produção, distribuição e acesso a conteúdos visuais. A paulatina desmaterialização da imagem, cada vez mais facilitada pela migração para os meios digitais, veio possibilitar às imagens de outrora, mesmo às fixadas em suportes desgastados, experimentar uma transformação em objetos scripto-visuais sem idade. Graças a essa mutação, ao nível do estado físico, e ao deslocamento do contexto de visualização inicial, as imagens poderão permitir, a partir de agora, renovadas utilizações e apropriações, numa realidade discursiva totalmente independente do contexto da sua emergência inicial.

O presente estudo, denominado *Imagem, didática e ideologia nos manuais de Desenho do 1.º e 2.º ciclos dos liceus do Estado Novo*, constitui uma investigação exploratória de carácter qualitativo no âmbito da caracterização do Desenho¹ no contexto disciplinar das artes visuais. O objetivo geral visou a compreensão da imagem, na sua relação com a didática e a ideologia, presente no formato de livro escolar privilegiado pelo regime: o compêndio. Pretendi analisar o papel desempenhado pelas imagens nos manuais escolares de Desenho, no aspeto morfológico e funcional, contribuindo para que estas possam ser entendidas na sua real dimensão educativa e não somente como figuras que embelezam ou ilustram os textos escritos. No plano prático, as conclusões deverão promover um desempenho mais informado e crítico, na utilização das imagens do Desenho e afirmar uma oportunidade com características de resgate, pois se a qualidade dos conteúdos imagéticos daqueles manuais permanece válida, não existe razão para o desaproveitamento deste vasto corpo de saberes, mesmo no seio de uma sociedade que faz da apologia ‘do momento’ e da tecnologia, dois dos seus atributos mais visíveis.

A análise ‘fina’, numa perspetiva histórica de média-longa duração do ensino português, incidiu na totalidade do conteúdo imagético de seis compêndios de Desenho – o *corpus* de dados –, do 1.º ao 5.º ano dos liceus, dos autores Rafael Pinto Barradas (1932); Augusto do Nascimento (1940); A. Faria de Castro e R. Faria de Castro (1950); Alfredo Betâmio de Almeida

¹ Sempre que nos referimos a ‘Desenho’, com inicial maiúscula, trata-se da disciplina no contexto dos liceus. Em todas as outras conceções do termo, em geral, utiliza-se a palavra ‘desenho’, com minúscula.

(1950 e 1955); Maria Helena Abreu e F. Pessegueiro Miranda (1963). Revisitei documentos esquecidos, remetidos ao silêncio dos objetos efêmeros quando caídos em desuso, no repouso das prateleiras de bibliotecas, antigos liceus e alfarrabistas.

O manual escolar mantém o estatuto indiscutível de guia de aprendizagens e, apesar da existência de uma verdadeira explosão de suportes de ensino, informatizados, audiovisuais e outros, continua a ser o suporte mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz; um instrumento impresso e intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de ensino e aprendizagem; um objeto que contém textos escritos e ilustrações, i.e., uma escrita e uma iconografia ponderadas. Perante as imagens autorizadas dos manuais, a interpelação da imagem ancorada no texto escrito foi a estratégia dominante, quer para desconstruir visualidades e materialidades das aulas de Desenho, quer para encontrar paradigmas pedagógico-didáticos influenciadores de saberes e comportamentos durante décadas. O estudo – iniciado na problematização dos traços imagéticos mais relevantes do Desenho, no confronto com a constatação das oscilações identitárias encontradas numa leitura atenta do currículo e programas da herdeira e atual Educação Visual – subsidiará a definição de uma identidade disciplinar.

O manual, texto bimodal impresso em suporte papel, constitui uma realidade complexa, pois pode ser estudado de muitas maneiras – “a realidade responde na língua em que é perguntada”, como afirmou Boaventura de Sousa Santos. Inserido num processo de emissão-receção, este livro ultrapassa largamente, na jusante do seu caminho, o espectro acabado e as vicissitudes mais visíveis dos textos impressos. A montante, quer pelas disposições legais, quer pelo processo de transposição didática em que se insere, este instrumento obedece a objetivos e a mecanismos de transferência e efetivação de poder, neste caso pelo recurso à imagem, privilegiando determinados conhecimentos, atitudes e práticas, de forma relativamente explícita.

A problemática da imagem nos manuais, concretamente o estudo das imagens do Desenho, levantou interrogações de vária ordem, quanto a finalidades, objeto ou método, as quais, contribuindo para a delimitação do campo, permitiram formular, à priori: que linhas definiram o pensamento pedagógico português nas artes visuais até à década de 1970, em torno do rótulo genérico Desenho? o que extrair e concluir desse repositório de experiências e saberes acumulados? que porções identitárias poderão ser resgatadas? que razões justificaram o imaginário e o corpo curricular do Desenho? como se manifestaram dualismos conceptuais tradicionais na disciplina, tais como: educação/formação, criatividade/técnica, expressão livre/expressão rigorosa, artístico/artesanal? qual o espaço do desenho nos manuais e na escola?

que transferências culturais se operaram a partir da escola e em direção à escola a partir de outros aparelhos ideológicos da sociedade? que razões determinaram as opções pedagógico-didáticas na concepção destes manuais? qual a função do artístico na educação, em cada época: atividade ‘adestrante’; desenvolvimento integral do aluno; preparação das elites da nação? As respostas às interrogações surgidas – na percepção das relações entre as três áreas de estudo: a imagem, a didática e a ideologia, presentes nos manuais, sustentadas em referenciais teóricos e metodológicos e nos programas de Desenho –, concorreram também para a percepção do alcance da disciplina na produção e efetivação de modos de ser, pensar e agir.

A enumeração das imagens e das concepções fundadoras do Desenho, bem como o inventário dos conteúdos dos manuais, foram essenciais ao conhecimento sustentado desta parte do pensamento educativo nacional. Neste sentido, o estudo das narrativas visuais do Desenho, cada vez mais desenraizadas do seu contexto inicial, significa perpetuar uma memória visual, um significado e um conhecimento, em uma área fundamental do ensino das artes.

2. Da periferia dos saberes à possibilidade do saber

Esta é uma investigação sobre conteúdos da educação artística, um campo com um número relativamente reduzido de estudos publicados. Optei pelo estudo dos conteúdos e imagens do Desenho dos liceus, uma disciplina amiúde colocada no final da listagem curricular, na periferia dos saberes escolares, porque acredito que a construção do conhecimento contemporâneo extravasou, finalmente, os lugares e as áreas de estudo confinados pela tradição. A tese resulta de uma atração sentida pelo universo do Desenho, percorre caminhos do ‘artístico’ e do ‘estético’, da técnica e do sentimento. Ganhou forma em textos escritos com pendor mais ‘objetivo’, alternados com outros assumidamente subjetivos. Penso que não teria sido possível escrevê-la de outro modo, pois como referiu Lévi-Strauss (2007, p. 14) cada ser humano “é uma espécie de encruzilhada onde acontecem coisas”, portanto, depositário dessas coisas acontecidas, apresento uma escrita resultante de leituras, observações e reflexões, geradas na encruzilhada do espaço delimitado pelo atelier, a escola e a biblioteca.

A dimensão estético-artística, inscrevendo-se no conjunto das potencialidades e faculdades humanas foi, e continua a ser, insubstituível para o desenvolvimento harmonioso da personalidade. A disciplina Desenho – pugnando pelo alcance de “uma educação poiética e estética, que possibilite o desabrochar pleno *em* e *para* nós próprios, enquanto criadores”

(Sardinha, 2007, p. 173) – cumpriu durante décadas a dupla função artística e estética, mais do que qualquer outra. Na sua essência encarnou duas vertentes, bem vincadas: uma técnica/artística, racional e imprescindível, assumindo, por vezes, certa cientificidade; uma estética e emocional, apelando maioritariamente às disposições dos sentidos. Se o artístico diz respeito à técnica, o estético é manifestação de liberdade, de força de espírito – como se pensa pelo menos desde Friedrich Schiller, em *Educação Estética do Ser Humano*, textos publicados entre 1795 e 1797.

Nas disciplinas artísticas, as ‘coisas do corpo’ – precisão, agudeza, resistência, rendimento, eficácia – plasmam-se nas ‘coisas da alma’, pelos fios condutores da emoção e da imaginação (cf. Dias, 2009, p. 425). Em situação letiva o professor ensina o ‘ensinável’, com apelo à inteligência e à sensibilidade, o mesmo que dizer à razão e ao coração, cumprindo o programa da disciplina. Mas se o produto das operações da razão é relativamente fácil de quantificar e caracterizar, o da sensibilidade, porque inefável, subtrai-se às tentativas de controlo e categorização. Esta particularidade disciplinar condiciona, como veremos, a possibilidade de medir a influência dos instrumentos e dos processos de ensino e aprendizagem na área das expressões. Pensando nesta limitação, privilegiou-se, de facto, o visível e o quantificável nas imagens oferecidas pelos manuais de Desenho.

Independentemente do sistema de ensino em que nos situemos, quando a entrada se faz pela produção do aluno, os arquivos reservam-nos esparsas memórias. Ainda que assegurem grande parte da cadeia dos saberes artísticos e técnicos, não se pode aceder à produção escolar do aluno, no essencial da situação pedagógica. Esta ausência de ordem documental e a própria tradição historiográfica têm levado ao privilégio de outros atores da cena escolar, em detrimento do aluno (cf. Ó, 2003b). Na tentativa de dar resposta à análise dos processos relacionados com a subjetivação dos alunos, e com a difusão e inscrição de conteúdos de determinado campo de conhecimento na cultura escolar, importava trazer para a análise as lógicas da sua distribuição. O mesmo em relação à sua inscrição pedagógica: condições, natureza dos usos e da ação didática, entre os atores do contexto de sala de aula. Importava cruzar as dimensões referidas para perceber até onde foi o poder dos manuais na disciplina Desenho e os efeitos de socialização no aluno; reunir a produção documental por relação ao sujeito visado e em condições escolares normais, a partir de séries representativas. Tarefa que o recuo no tempo apresenta irreal (Dias, 2009). A memória da produção do aluno reduz-se ao trabalho apresentado em cadernos, dificilmente se acede a uma textualidade substantiva. Como tal, o conhecimento do mundo

(próprio do Desenho) só pode ser “um conhecimento sobre as condições de possibilidade” (1995, p. 48); uma percepção da produção manualística dependente, assim, da “possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local”. O debate sobre as imagens do Desenho será, acima de tudo, cauteloso e focado nas evidências textuais do manual, ou seja, na substância em permanência na sua fisicalidade.

3. Pertinência e justificação do estudo

Na produção manualística do tempo recente, o papel atribuído às imagens tem sido o fator mais relevante. Segundo Roger Séguin (1989, p. 38), um dos fatores que mais contribuíram para a evolução do livro na escola das últimas décadas foi, sem dúvida, o uso de ilustrações e cor, além do facto de que a formatação de texto e as técnicas de impressão melhoraram consideravelmente. O mesmo autor considera que enquanto as explicações, definições, argumentos e lógica exigem palavras e frases, os objetos materiais são melhor representados por ilustrações. As imagens do manual são um excelente elemento de organização mental e um estimulador, através do qual é exercida inegável influência na formação intelectual e social do aluno e na prática do professor.

A pertinência da análise da imagem – “uma fonte em clara expansão” (Pintassilgo & Beato, 2015) –, no quadro da história das disciplinas escolares, prendeu-se com duas razões fundamentais: i. pelas possibilidades de estudo das características intrínsecas da imagem no compêndio de Desenho, quanto a organização, apresentação e tipo de discurso; e ii. pela constatação da escassez de estudos publicados privilegiando a história dos saberes da área curricular da educação artística, incluindo as condições de formulação, desenvolvimento ou função das disciplinas que nela se integram.

A transposição dos diferentes domínios do conhecimento da tradição artística para dentro da escola, originando as longas construções que são as disciplinas escolares, revelou-se um instrumento conceptual fundamental. As disciplinas artísticas, como o desenho, moveram-se, segundo Flôr Dias (2009, p. 34):

[...] entre sucessivos planos de enunciação, entre textos legitimadores e representativos da distribuição do conhecimento por classes, entre ferramentas e suportes didáticos que ajudaram a

cerrar as cadeias de sentido que ligaram o processo de desenvolvimento e funcionamento da disciplina à sua função disciplinar, traduzida na mediação didática do conhecimento.

O processo do Desenho, em crescendo nas escolas secundárias portuguesas desde a segunda metade do século XIX, foi desenvolvido em torno das instruções impressas do manual, lidas e apresentadas pelo professor; dependeu do empenho, da oralidade e da exemplificação faseada no quadro negro: o manual só tardiamente chegaria à mão de todos os alunos. As imagens foram cumprindo indistintas funções, facilmente identificáveis: ilustração do texto; facilitação da compreensão do conteúdo a ser ensinado; explicação de processos; passagem de valores socioculturais e ideológicos ou simplesmente decoração do manual. A análise dos processos explícitos de denotação e conotação (oferecidos pelo vínculo entre texto visual e verbal), das estratégias de aprendizagem propostas e dos princípios norteadores do discurso pedagógico, objetivou a identificação das linhas de orientação do Desenho no período em estudo.

Compreender a existência imagética do compêndio de Desenho, em contexto pedagógico-didático e cultural, será contribuir para a melhoria da qualidade de todas as aulas, não só das disciplinas de ‘artes’. No seguimento do repto lançado por Luís Marques Alves (2015, p. 43), a minha pesquisa, o nosso contributo científico de professores, em Educação, não pode ignorar as várias dimensões do ato educativo, incluindo a política, nem deixar de “apontar caminhos sustentados e exequíveis”,

[...] a inscrição destas perspectivas na agenda científica dos nossos trabalhos, permitirá naturalizar o nosso espaço, credibilizar os nossos discursos, sustentar os nossos contributos, desalojar-nos do comodismo do passado e instigar-nos para o risco de intervir, não de uma forma mediatizada, mas sim sustentada.

Apesar da importância dos saberes e procedimentos associados à imagem, a aprendizagem que lhe diz respeito continua maioritariamente toldada por preconceitos e opiniões que invariavelmente a associam ao lúdico, ornamental e imaginação. Simultaneamente, ela assume no espaço público múltiplos papéis – sendo a crítica e consciencialização social dos mais notados. O estudo efetivo ‘da’ e ‘pela’ imagem, tem permanecido uma atividade marginal (Jacquinet-Delaunay, 2006). Como argumenta Alves (2015, p. 43), temos de “reivindicar esse espaço [de pesquisa e ação] sob pena de nos acantonarmos nos muros que construímos com as nossas investigações. Imprescindíveis para nós, mas que os outros teimam em esquecer”. Não se

constata um investimento em uma verdadeira *literacia visual*, mesmo sabendo-se que as literacias promovidas pelos currículos são poderosos meios condicionadores das capacidades de intervenção dos indivíduos. Não ocorre uma “alfabetização visual”, como elaboração de um sistema básico que permita identificar, criar e compreender mensagens visuais, dentro de um acordo de significações que possa ser utilizado por qualquer letrado, e não apenas pelo artista/produtor ou especialista. Por “alfabetismo”, no sentido de *literacy* (cf. Calado, 1994), entende-se a capacidade de os indivíduos compreenderem um determinado sistema de representação, associada à capacidade de se expressarem através dele.

Difícilmente se encontra nos agentes com funções educativas relacionadas com a problemática uma visão informada, quer das técnicas de análise da imagem, quer do conjunto dos saberes, práticas e papel do Desenho, no ensino secundário. O mesmo ocorre quanto à origem e consolidação histórica dos conteúdos ou aos autores da elaboração conceptual da disciplina, desconhecimento causador de interpretações não sustentadas no âmbito das abordagens ao currículo, aos programas e à didática em áreas como o Desenho, a Educação Visual ou a Educação Tecnológica.

O estudo justificou-se ainda pela necessidade de saber o que ‘dizem’ os manuais sobre o que é suposto ser visto no Desenho; quais as representações autorizadas; o que devem ser as artes, ao nível do desenho, pintura, escultura, arquitetura, artes decorativas ou artesanato...; e quais os comportamentos apropriados e autorizados para cada contexto de aprendizagem. Estes instrumentos, com conteúdos e estruturas composicionais específicos, concretizam sentidos, do mesmo modo que as estruturas linguísticas, cujos constituintes são separáveis ao nível de sentido. O manual representa uma valia documental, “pela complexidade da sua própria natureza, pela riqueza e diversidade dos conteúdos, pela importância real ou potencial das suas funções, pela continuidade e abundância da sua produção (Choppin, 1980, p. 2). Constitui tanto um objeto quanto um documento privilegiado da pesquisa histórica.

Finalmente, assinalo a convicção de que a produção de manuais, das décadas situadas entre 1930 e 1970, respondeu ao período charneira do estabelecimento e consolidação da grande maioria dos saberes e práticas das disciplinas das artes visuais, no ensino secundário geral e que, por isso, deve ser estudada e melhor compreendida. O levantamento quantitativo e qualitativo das imagens imagens-fortes daquele instrumento educativo esclarece virtudes e limitações técnicas e, acima de tudo, componentes fundamentais de uma determinada visão de ensino e sociedade.

4. O objeto e o tempo

O objeto de estudo desta tese é constituído pela relação imagem, didática e ideologia nos compêndios de Desenho dos liceus do Estado Novo. Este objeto, que encerra diversas possibilidades de análise, tendo em conta as dimensões imagem, didática e ideologia, estudou-se em categorias, subcategorias e indicadores, de modo a sistematizar a resposta aos objetivos formulados. Estudaram-se todas as imagens de dez compêndios de Desenho, dirigidos a alunos entre o 1.º e o 5.º ano. O *corpus* de dados, resultante da aplicação de critérios previamente definidos, agrupou um conjunto de imagens representativo da totalidade das imagens dos manuais desta disciplina, no período e anos de escolaridade definidos, e possibilitou a realização de uma análise exaustiva do objeto. Definiram-se como limites cronológicos da investigação as datas de 1932 e 1974. A primeira, 1932, coincide com a nomeação de Oliveira Salazar para presidente do Conselho de Ministros, a que se seguiu a aprovação da Constituição de 1933, a partir da qual se sentiu a afirmação do salazarismo, marca o início de mudanças persistentes, num sistema que transitava do regime político de República para um Estado fascista, autocrata e corporativista. A data de 1974 corresponde à queda do regime de ditadura, aos efeitos dos ventos da reforma educativa do ministro Veiga Simão, ao momento do incremento da Educação Artística e ao início do que viria a ser a disciplina de Educação Visual. Dá-se por esta altura o fim da longa composição tripartida do desenho nos liceus: *desenho geométrico*, *desenho à vista*, *composição decorativa*.

A comparação do passado com o presente supõe que o tempo da história seja objetivado. O tempo histórico não é a memória. Como bem lembrou Antoine Prost (2008), o tempo da história constrói-se em oposição ao tempo da memória. Memória e história dependem de registos diferentes: o tempo da memória, demasiadamente envolvida afetivamente com o evento, possui uma carga afetiva. A história faz-se a partir do tempo, é uma reflexão sobre ele. Nas palavras de Antoine Prost (2008, p. 104), o passado:

É um tempo já decorrido, dotado consequentemente de certa estabilidade e que pode ser percorrido ao sabor da investigação. O historiador remonta o tempo e faz o movimento inverso; pode acompanhá-lo, mentalmente, nos dois sentidos, embora saiba muitíssimo bem que ele se escoia apenas em um sentido [...]. O vaivém permanente, entre passado e presente, assim como entre os diferentes momentos do passado, é a operação peculiar da história. Ela modela uma

temporalidade própria, familiar, como se tratasse de um itinerário incessantemente percorrido, em uma floresta, com seus pontos de referência, suas passagens mais delicadas ou fáceis.

Se as condições do tempo são contingentes e historicamente marcadas, não existem à partida períodos definidos onde se possam encaixar os objetos das investigações. Quando se estabelece uma parcela de tempo identifica-se nela o que há de semelhante e, ao mesmo tempo, aquilo que a diferencia de outras que a antecederam ou sucederam: periodizar permite identificar continuidades e ruturas. Como o tempo da investigação, “um tempo”, não está previamente definido, o tempo em que ela recai é um tempo de construção, uma escolha que acarreta vantagens e desvantagens, porque fixa o ângulo a partir do qual todo o trabalho será observado (Penim, 2011). O historiador necessita de construir um tempo histórico não para reviver, mas para compreender a experiência, “os períodos sucedem-se e não se parecem; periodizar é, portanto, identificar ruturas, tomar partido em relação ao variável, datar a mudança e fornecer-lhe uma primeira definição” (Prost, 2008, p. 107), abrir um caminho de interpretação e um olhar sobre o passado. Assim, no início da investigação definiram-se os pressupostos epistemológicos e os critérios de base das periodizações encontradas. Estes critérios, também uma parte da problematização do tema, emergiram de uma primeira interpretação do objeto de estudo e das particularidades das fontes, sendo validados nos confrontos iniciais da recolha de dados e no decurso da investigação.

Seguindo a opinião do mesmo Prost (2008, p. 71) não deixo, porém, de salientar que desde o início procurei estudar problemas e não analisar períodos, porque “até os historiadores empenhados no estudo dos períodos acabam por construir a sua história a partir de questões”. Uma das primeiras tarefas do historiador é justamente recortar um objeto de estudo que virá a ser construído e compreendido. Nesta interpretação, Paul Ricoeur (2007, p. 189) afirmaria que o questionar do documento é fundamental na construção historiográfica uma vez que “para o historiador, o documento não está simplesmente dado, como a ideia de rasto deixado poderia sugerir. Ele é procurado e encontrado. Bem mais que isso, ele é circunscrito, e nesse sentido constituído, instituído documento, pelo questionamento”. À luz do pensamento de Michel Foucault (2008, p. 7), o objeto histórico é constituído no passado, retém as experiências do passado, mas ganha forma com o trabalho do historiador que o manipula, seleciona ou recorta, com a sua imaginação:

Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou a sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações.

Como notou Le Goff (1984, pp. 95-106), faz-se história quando se problematiza, se interroga, o documento. “Todo o documento é monumento”. Neste estudo baseado na fotografia – todas as imagens de um manual são na sua aparência imediata fotografias –, ela foi entendida como imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro modo, considere-a como índice, marca de uma materialidade passada em que objetos, pessoas, lugares, técnicas, nos informam sobre determinados aspetos desse passado: condições de vida, ocupações, infraestruturas, paisagens urbana e rural, papéis de género, etc. No segundo caso, a fotografia foi símbolo, aquilo que no passado grupos dominantes estabeleceram como “a imagem”, a mensagem que devia ser difundida e mantida.

Na delimitação do arco temporal, e no sentido de captar as estruturas e condições da produção discursiva na disciplina em estudo, ponderei abordagens de autores fundamentais deste campo de pesquisa. Enquanto Stephen Ball (1988) dá importância às “relações, estruturas e condições” em que ocorrem as mudanças curriculares e disciplinares, Thomas Popkewitz (1987, p. 3), centrado na história e seleção dos conteúdos escolares, atribui relevância à permanente interseção de interesses – sociais, culturais, políticos e económicos que fundamentam as transformações e grupos (de poder) nas instituições –, a qual interage nos processos de *alquimia curricular*. Por sua vez, André Chervel (1991) sustenta que o investigador deve seguir as fases de construção das disciplinas, da génese ao funcionamento, passando pela função.

O período escolhido corresponde a uma época histórica coerente, quer do ponto de vista ideológico, quer da estruturação do pensamento pedagógico-didático da disciplina de Desenho, em que a identidade do manual manteve uma certa regularidade, quanto ao estatuto e funções, reinando como instrumento de aprendizagem de gerações sucessivas, impondo percursos, atividades, metodologias e hierarquias de saber (cf. Morgado, 2004, p. 8). Procurei, na longa duração, diminuir os efeitos da artificialidade da periodização histórica. A opção por um período

temporal relativamente extenso reforça a ideia de que só numa perspetiva macrotemporal estaremos em condições de entrever, na sua dinâmica intertextual, as variantes de um discurso pedagógico (Matos, 1990, p. 10). Recorri ainda, na perspetiva dos ciclos temporais de Fernand Braudel, ao tempo médio, comportando algumas décadas na história dos fenómenos económicos e sociais.

Metodologicamente, a adoção de uma periodização longa, para o estudo de fenómenos de progressão lenta, como a evolução dos sistemas educativos ou, como a produção do conhecimento escolar, onde se inscreve o estudo da educação artística, permite detetar as continuidades que se foram evidenciando e de igual modo, as ruturas que se desenharam, assim conclui Flôr Dias (2009, p. 423):

A duração longa permite, ainda, revelar que o efeito continuado dos fenómenos analisados se pode ocultar nas formas como se foram distribuindo na longa duração, criando até a ilusão de se estar perante uma rutura. Essa ilusão é, por sua vez, resultante de fenómenos que constatámos largamente distribuídos no interior da construção das disciplinas em estudo - os chamados processos de tradução. Processos que funcionando no modo duplo de dar sentidos e mover sentidos, podem eles mesmos, sem perdas do sentido original, continuar a operar e deslocar esse efeito do fenómeno de um, para outro lugar.

Só uma perspetiva de longo prazo permitiria detetar “as variantes de um discurso pedagógico nacionalista que, à medida que se avança no século XX, irá assumindo contornos bem diversos do nacionalismo oitocentista” (Matos, 1990, p. 10). De facto, se desde o virar do século até 1930 se assiste no ensino a um confronto entre duas visões ideológicas – a liberal (republicana) e a conservadora (católica e monárquica) –, com a afirmação do Estado Novo verificar-se-á uma sistemática revisão de todos os princípios do sistema educativo, sendo os mais visíveis: o realinhamento dos conteúdos e da carga horária das disciplinas em função dos objetivos do regime; a introdução de disciplinas de forte inculcação ideológica; a inclusão de valores nacionalistas e religiosos nos programas; a adoção explícita na escola oficial da função de transmissão do saber socialmente útil; as restrições à formação e estatuto docentes.

A análise das imagens deve relacionar, em cada período temporal do estudo, o contexto político e social, o discurso dominante nas artes plásticas nacionais e as racionalidades justificativas das artes na escola portuguesa. Para além de uma caracterização das finalidades do liceu nestas quatro décadas, inferem-se os efeitos das imagens da disciplina na pessoa aprendente

e na construção do ‘eu’, no seio de um lugar disciplinar teórico-físico de desenvolvimento e controlo de modos de ser, pensar e agir: o manual.

Em quarenta e dois anos publicaram-se mais de uma centena de manuais de Desenho, repartidos entre o ensino liceal e o ensino técnico, de autores de distinta formação cultural. Numa tradição que remonta à ação decisiva de Theodoro da Motta, em finais do século XIX, o manual, edição após edição, em íntima ligação com a disciplina, vai acumulando mais texto e mais imagens: expandem-se os seus conteúdos, configura-se o verdadeiro compêndio. Passa a ocupar lugar de destaque no ensino liceal. Converte-se em mais um instrumento de manutenção do projeto salazarista, formador de cidadãos obedientes e conformados. Colabora no sustento de linhas de permanência do discurso da ditadura, na apresentação e manutenção de saberes e normas fundamentais.

A história da educação “é parte integrante da história das práticas culturais e sociais, dos avanços e recuos de uma sociedade que *se educa* à imagem de *como vive* e de *como morrer*” (Nóvoa, 1992, p. 455). O discurso dos manuais obedece a inúmeras condicionantes, das ideias pedagógicas, políticas e filosóficas, às concepções de arte ou técnica. Os compêndios organizam e exibem uma “cultura selecionada” (Morgado, 2004, p. 27), contribuem para transmitir e legitimar o conhecimento necessário, exercendo um papel decisivo na difusão da cultura dominante. Na constatação de Lígia Penim (2003b, p. 71), a dualidade de pensamentos nos projetos educativos liceais, na passagem entre séculos, justificou a inclusão de umas ou outras disciplinas: um pensamento clássico e humanista e um outro, positivista. O clássico-humanista privilegiava a Gramática enquanto o positivista a Ciência. Mais tarde, no tempo da ditadura, a tónica no empirismo viria a conduzir, nos Trabalhos Manuais, ao “adestramento” psicomotor e, no Desenho, ao “autogoverno”. Progressivamente, estes pensamentos, viriam a integrar a formação técnica das elites nacionais para a modernização industrial, a valorização psicológica e expressionista do ‘eu’ do aluno e, por fim, nos anos 70, o desenvolvimento da criatividade, a livre expressão, o método de trabalho e intervenção no meio (no Ciclo Preparatório) ou a educação artística, no ensino liceal.

Durante este período as noções oficiais de arte e técnica, marcaram indelevelmente o conteúdo dos manuais de Desenho, em especial pelas reformas de 1936 e 1948, dos ministros Carneiro Pacheco e Pires de Lima, respetivamente, de onde resultou o “livro único”. As imagens autorizadas a circular na sociedade portuguesa, destinadas à disseminação e apropriação pelas massas, definindo, portanto, gostos e hierarquias, foram fortemente controladas. O manual

autorizado foi modelo de socialização, testemunho de referentes e filiações estéticas, veículo de apresentação de programas e considerações sobre o discurso visual. Creio que esta imposição de limites precisos, ao longo de quatro décadas, permitiu a consolidação e fechamento das linhas essenciais do discurso identitário da disciplina, o qual seria certamente menos definido e consolidado num regime de maior abertura. Se o salazarismo recorreu a um conjunto de conteúdos no sistema educativo durante tantos anos foi porque os mesmos correspondiam aos seus princípios ideológicos e se coadunavam com os objetivos da propaganda.

Nas três primeiras décadas do século XX, o país estava ainda afeiçoado a uma pintura naturalista e romântica que se arrastava desde o século XIX, tendo como referências os notáveis Silva Porto, José Malhoa ou Columbano. A manutenção da pintura naturalista, desembocando numa ruralidade nostálgica, era apreciada por uma pequena burguesia de gosto provinciano, que a fez prevalecer na cultura oficial até à década de 1940. Por esta altura começa a confrontar-se com novas correntes de vanguarda (modernismo, futurismo, abstracionismo, surrealismo) e o inconformismo das gerações mais novas.

A independência da arte em relação ao político e a transformação desta em mercadoria, por força da existência de um mercado, tal como a conhecemos hoje, estava muito longe naqueles anos de 1930. A arte, um fim em si mesmo – “algo de meramente suplementar, uma região marginal do afetivo-instintivo-não instrumental [...]” (Eagleton, 1993, p. 265) –, viria a afirmar-se só a partir de finais da década de 1940, coincidindo com o pós-Guerra, muito pelo lado do desenvolvimento da expressão interior (da *psique*).

Num regime ditatorial de tipo hegemónico, com ambição de cerceamento das pulsões interiores “a estética torna-se a tática de guerrilha da subversão secreta, da resistência silenciosa, da recusa teimosa”, os artistas excluídos do circuito autorizado, pelo Secretariado da Propaganda Nacional (SPN) liderado por António Ferro, tentam o “grito silencioso, o grito que nos quadros de Munch, rasga o rosto vazio da figura solitária e reverbera incessantemente em volta da tela” (Eagleton, 1993, p. 266). Por essa razão, desde 1940, fruto de uma postura menos acomodada, dar-se-á conta de uma produção surrealista, em pequenos núcleos, aliando poetas, críticos, pintores e desenhadores: António Pedro, António Dacosta, Fernando Azevedo, Vespeira, Mário Cesariny ou José Augusto França. A criação artística e a experiência estética escapam ao controlo social do sistema, o artista aparta-se em subversão silenciosa. As intervenções do modernismo, que nos seus dois períodos contaram com Amadeo de Souza-Cardoso, Santa-Rita

Pintor, Dórdio Gomes, Mário Eloy ou Almada Negreiros, tardaram a irromper nos princípios da ditadura, apesar das tentativas de Ferro em associar o regime a esta corrente.

Não obstante os inúmeros constrangimentos à expressão, assiste-se a uma produção cultural e artística considerável, a qual vai atravessar todas as fases do Estado Novo, levada a cabo por um extenso rol de personalidades talentosas e multifacetadas: no desenho, pintura e ilustração: João Carlos (Celestino Gomes), Alfredo Moraes, Fernando Bento, Bernardo Marques, Emmerico Nunes, Carlos Botelho, Mily Possoz, Jorge Barradas, Raquel Roque Gameiro, Stuart de Carvalhais, João Abel Manta ou Maria Keil; na arquitetura e artes decorativas: Pardal Monteiro, Cristino da Silva, Carlos Ramos, Raul Lino, Cassiano Branco, Keil do Amaral...; na escultura: um verdadeiro escol ao serviço do Governo, como veremos noutro capítulo. Cottinelli Telmo (1897-1948) foi figura ímpar neste conjunto, músico, escritor e ilustrador, arquiteto de algumas das obras mais emblemáticas do Estado Novo. Arquiteto-chefe da Exposição do Mundo Português, em 1940; autor de várias estações ferroviárias; impulsionador da mais importante revista infantil dos anos 20, o *ABC-zinho* (1921-32), realizador do primeiro filme sonoro e referência da filmografia portuguesa, *A Canção de Lisboa*, 1933.

O Estado Novo servia e servia-se da arte que lhe convinha, mantendo-se imune às correntes artísticas que despontavam pela Europa. A arte autónoma só nos finais da ditadura se vai afirmar, premiando aqueles que desde 1950 se envolveram em tentativas para a colocar no seu devido lugar. As artes plásticas do grande período salazarista somente se concretizaram desafiadamente na mão de artistas exilados em França, no Reino Unido, por exemplo: Amadeo de Souza-Cardoso, Vieira da Silva, Paula Rego, entre outros.

Evoco as artes para escrever sobre o Desenho dos liceus porque estou convicto que esta disciplina desempenhou um papel de interface entre a escola e a parca produção artística nacional: desde os anos de 1930 os manuais de Desenho foram produzidos por personalidades respeitadas, tanto na instituição Escola quanto no meio artístico, falo de Jaime Martins Barata, dos Faria de Castro, Betâmio de Almeida ou Maria Helena Abreu.

O estudo da imagem e das opções didáticas e ideológicas dos manuais deste 'longo' tempo, cingido a uma parcela de documentos, não subestimou as imensas limitações à compreensão da produção e receção nos seus diversos contextos. Falamos de um tempo, lugares, protagonistas e sociedade que não foram os mesmos nas mais de quatro décadas de vigência do regime. O tempo salazarista permite estabelecer no seu interior divisões em subtempos, em face das mudanças operadas, no tema de incidência do estudo. Por outro lado, a

imagem da sociedade apresentada nos manuais, como afirma Alain Choppin (2004), corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas segundo a época e o local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é, ou foi. De igual modo, clarifico que a imagem que consta nos manuais é, somente, a imagem que consta nos manuais: representar é mais uma questão de caracterização do que uma cópia; os desenhos, as fotografias e outros meios de expressão, são representações da realidade, não são a realidade; são a visão de alguém, uma entre um número infinito de possibilidades.

5. Escrita da tese

O primeiro passo no desenvolvimento desta dissertação foi a definição do âmbito e objetivos bem como o planeamento geral das diversas fases do projeto e respectivas atividades. A escrita deu conta das etapas fundamentais: as finalidades; a verificação do estado da arte; a fundamentação teórica; a delimitação do *corpus* de dados; a construção de instrumentos de análise; o levantamento e tratamento de dados; a síntese e conclusões.

A etapa inicial do trabalho passou pela leitura de obras e documentos sobre imagem, didática e ideologia, tanto no campo pedagógico como estético, em que se retratam aspetos educativos, históricos e culturais do Estado Novo. Esta primeira fase, centrada em leituras e no visionamento de imagens, caracterizou-se pelo aprofundamento de conhecimentos. A esta parte seguiu-se uma outra em que a metodologia usada foi semelhante, a leitura de documentação, e incidiu sobre o estado da arte em relação à definição, estatuto e funções do manual escolar. Em simultâneo, foram consultadas algumas dezenas de compêndios de desenho utilizados no 1.º e 2.º ciclo dos liceus, a que se seguiu uma seleção de informação. Terminadas estas duas partes, iniciou-se a componente prática. Nesta fase empírica analisei as imagens dos compêndios do *corpus*, de acordo com um conjunto de categorias subordinadas a um quadro teórico pré-definido. Centrando-me propriamente nas imagens, procurei de forma explícita trabalhar os aspetos que assumiram funções didáticas e ideológicas, ao mesmo tempo que foram portadores de modelos socioculturais. O estudo organiza-se, assim, em duas partes: a primeira de enquadramento teórico e a segunda de apresentação do estudo empírico.

A primeira parte inclui dois grandes capítulos: o primeiro intitulado *Problemática, conceitos e método*, estrutura-se de acordo com três subcapítulos organizadores: o primeiro, centra-se na

definição da problemática e território de análise, onde se apresentará a problemática, a revisão da bibliografia, o quadro teórico, o estatuto das fontes e reflexões sobre a representação e discurso, memória, narrativa e identidade e a imagem nos materiais pedagógicos. O segundo incide sobre os conceitos, onde serão apresentadas as definições de imagem, didática e ideologia, no âmbito deste estudo. O terceiro remete para o quadro metodológico adotado, incluindo as opções metodológicas e os limites do *corpus*. O segundo capítulo geral da primeira parte, *Manuais e contexto histórico de análise*, divide-se em dois subcapítulos organizadores: um primeiro sobre a natureza dos manuais e compêndios, em que se procede à definição e descrição das funções do manual escolar, bem como da sua historiografia; um segundo, em que se inclui a caracterização da imagem, manuais e Desenho no período do Estado Novo.

A segunda parte apresenta-se em dois capítulos gerais: o primeiro, *Fundamentação teórica da análise*, inclui referências de autores de estudos da problemática; o segundo, denominado *Estudo empírico*, apresenta a orientação da pesquisa, o tipo de análise, o método, os procedimentos, os instrumentos, as dimensões de análise e conclusões parciais. O estudo empírico, propriamente dito, conferiu à análise um caráter eminentemente exploratório, realizou-se com recurso ao programa informático WebQDA, em duas fases: a análise individual de todas as imagens de dez compêndios de Desenho do *corpus* inicial; a comparação entre as imagens desses compêndios. Finalmente, um capítulo conclusivo faz referência aos resultados e conclusões de todo o projeto, apontando considerações pertinentes relativamente ao que poderá ser desenvolvido na sequência deste trabalho.

Toda a escrita segue as normas do atual acordo ortográfico, incluindo as citações, salvo raras exceções em que a leitura das fontes sairia prejudicada, e está de acordo as normas da ‘APA’ (American Psychological Association, 6.^a edição).

PARTE I. PROBLEMÁTICA, MÉTODO E TERRITÓRIO DE ANÁLISE

1. PROBLEMÁTICA E MÉTODO

Neste capítulo apresento a problemática e o método, a natureza da bibliografia produzida nos três temas axiais do estudo e uma revisão bibliográfica sobre um conjunto de metodologias e tecnologias relevantes para o projeto. Delimita-se o campo de investigação do estudo e o quadro teórico que o suscitou. Incluem-se, por fim, os significados atribuídos aos conceitos de imagem, didática e ideologia, enquadrados no âmbito do entendimento do manual escolar nas artes visuais.

1. Introduzindo a problemática

A definição da problemática, a revisão da literatura e o enquadramento teórico, encerram uma tentativa de aproximação conceptual, com vista à organização de estruturas que permitam delimitar o território em estudo e conceber e desenvolver, posteriormente, o instrumento de recolha de dados. Tal como afirmam Bogdan & Biklen (1994, p. 52), “a teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos”. Deste ponto de vista, e como o modo de investigar o problema deste trabalho ainda se encontra em conceptualização, a revisão de literatura e a teoria apresentam-se como ferramentas essenciais, no fornecimento de pistas para a recolha de dados clarificadores dos conceitos e da operacionalização das três dimensões do estudo: imagem, didática e ideologia.

As imagens do manual escolar não têm servido apenas de veículo de transmissão do conteúdo de uma disciplina. O Desenho permite estabelecer o diálogo entre a produção estética e a produção escolar, quer atendendo à especificidade das suas formas de representação, em obediência a uma gramática específica comum, quer observando as narrativas que organiza de acordo com uma componente estética. O manual impresso, nascido na sequência da invenção da imprensa por Gutenberg, foi um dos fenómenos que mais marcaram a expansão da instituição escolar moderna e a universalização da escolarização (cf. Choppin, 1992). Desde então, tem sido o principal guardião da cultura escolar escrita e sistematizada e o maior difusor das orientações curriculares – “a história do currículo permite-nos compreender alguns dos mais importantes debates e controvérsias que tiveram lugar na sociedade portuguesa, problematizando o ensino e a pedagogia nas suas relações com a nação e com o indivíduo” (Nóvoa, 2011, p. xvi). O manual, ao mesmo tempo que permitiu o ensino simultâneo, e em diferentes lugares, impôs a leitura paradigmática e a difusão atempada dos novos conteúdos a ensinar. A par deste objetivo marcadamente moderno, de normalização de todo o edifício cognitivo escolar, um outro foi fundamental: a criação, nas mentes dos educandos, das condições de aceitação das representações e modos de consumo da cultura, num processo coletivo de manutenção identitária e reelaboração cultural.

A modernidade encerra múltiplos fenómenos, dois dos que melhor a caracterizam, no arco cronológico limitado por este estudo, filiam-se no que, afirma Lígia Penim (2011, p. 4),

[...] diz respeito à aceleração das formas de vida urbana e à intensificação da produção de manifestações culturais decorrentes da revolução industrial do século XIX, trazida para a literatura pelos escritores românticos e realistas e para as artes plásticas pelas correntes estéticas posteriores ao naturalismo e ao impressionismo. E não obstante as diferenças existentes entre a produção estética e a produção escolar, as raízes de ambas parecem-me mergulhar nos mesmos modernos impulsos culturais.

Walter Benjamin (1992) deteta estas mudanças na modernidade quando se refere ao nascimento de uma nova visão global e quotidiana do mundo; de uma nova ordem social e comunicacional e de um novo modo de produção e consumo culturais. Numa perspetiva igualmente abrangente, em que se valoriza o fluxo instantâneo de fenómenos de produção e consumo cultural, Jonathan Crary, em *Techniques of the Observer* (1990), procura apresentar o significado da invenção de um grande número de dispositivos visuais no século XIX. Para este

crítico de arte são as expressões plásticas vanguardistas que se integram numa visualização moderna expansiva e abrangendo toda a população, e não apenas as formas de expressão moderna, como a fotografia ou o cinema. Uma visualização vista como um olhar ativo sobre os objetos, um olhar que não se limita a reproduzir as grelhas de observação perspéticas e lineares, dos referentes realistas de apropriação do mundo cujas origens se perderiam no Renascimento. É um olhar que possibilita a apreensão multifacetada, simultaneamente dirigida em várias direções, como expõe Crary, partindo da análise de pinturas impressionistas, em *Suspensions of Perception, Attention, Spectacle and Modern Culture* (1999). O autor acredita que a percepção moderna se difundiu na sociedade contemporânea a partir do século XIX, nas representações populares e nos dispositivos técnicos visuais. Uma ideia em comum com Benjamin.

A instituição escolar por ação dos currículos (com competências científicas, literárias e sociais e pelos comportamentos individuais e coletivos por si legitimados) reproduziria a cultura dominante. Segundo o conceito de *habitus*, proposto por Pierre Bourdieu – instrumento conceptual para pensar a relação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos –, uma determinada estrutura social estabelecida tem a capacidade de ser incorporada pelos diversos agentes através de disposições para sentir, pensar e agir.

Para perceber a ligação de interação entre sujeitos e nação na sociedade moderna, ser sujeito, como concluiu Stuart Hall (2005), traduzir-se-ia pelo estar na permanente encruzilhada entre tendências naturais e influências sociais. A escola, como instituição moderna, cumpriria continuamente a sua função de encetar a mudança em sujeitos que são por definição indivíduos modificáveis; organizaria o tempo dos sujeitos que a frequentam; projetaria a organização dos sujeitos em grupos, numa profunda inscrição cultural, ao longo dos anos de escolarização. Ela deveria fixar identidades socialmente relevantes em cidadãos em fase de não “plenitude” identitária, com “uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir do exterior” (Hall, 2005, p. 39). Pelas instituições, nomeadamente a escola, os sujeitos são construídos dentro de sistemas simbólicos. Hall (2005, p. 52) refere-se à conexão das “vidas quotidianas de cada indivíduo com um destino nacional”, pelas histórias contadas e repetidas centenas de vezes, exaradas em imagens, cenários, sagas de conquistas e derrotas de heróis, com a finalidade de colocar em sintonia cultural os sujeitos de uma mesma geração.

Neste aspeto, o manual escolar simboliza uma construção cultural, estrutura o acto do conhecimento, materializa a relação pedagógica e configura o campo epistémico-pedagógico da cultura escolar, constitui um caso particular da produção bibliográfica e desafia a uma

historiografia específica (Magalhães, 2006, p. 8). Ele desempenha um papel fundamental no processo de desmultiplicação dos currículos e na decodificação e transmissão de objetivos educacionais, influencia a constituição de ‘visões de mundo’ e o seu alcance perdura para além do tempo e espaço escolares. Ao assumir-se como mecanismo de imposição simbólica – dos símbolos de um povo, de uma religião ou de uma época – é um dos instrumentos que mais contribuem para a definição da personalidade do aluno, juntamente com a família, o grupo social de pertença, a religião ou os meios de comunicação. As imagens recebidas nos anos de frequência da escola impõem concepções, vivências e memórias, individuais e coletivas, dentro de uma determinada axiologia social. No caso do Estado Novo, uma axiologia hierarquizadora, com contornos ideológicos definidos, orientada para a manutenção da ordem natural das coisas, defendendo uma harmonia social, alheada das reais questões do quotidiano.

A análise dos textos verbais e visuais, produzidos intencionalmente para serem lidos e olhados, é imprescindível para o conhecimento: da transformação a que vão sendo sujeitos os objetivos escolares; das marcas da especificidade discursiva e identitária que eles ativaram; dos modelos de legitimação que sustentaram e das engrenagens ideológicas em que se inseriram, na formação de cidadãos para a construção da nação. As imagens “também produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos ou questões e interagem com o espectador com força semelhante ao texto linear” (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 200), mas, salientam os autores, os processos propostos para o estudo das imagens não são necessariamente os mesmos da linguagem, pois linguagem e imagem produzem significado de maneira distinta. O texto visual, enquanto tipologia de um sistema semiótico, possui uma estrutura, características e convenções, passíveis de serem estudadas, assim como ocorre com qualquer código figurativo (conjunto de preceitos, sistema de sinais convencionais, destinados a representar e a transmitir uma informação).

O texto visual do manual resulta de escolhas de legisladores, autores e outros. Os autores controlam grande parte do processo de comunicação, essencialmente o que diz respeito à adequação e apresentação da mensagem numa outra que permita a sua transposição e transmissão. O manual impresso apresenta matérias estruturadas por temas, onde se expõem conteúdos de forma compreensível e atividades para os leitores realizarem. Face a outros livros, como por exemplo o romance, estas são algumas das características para análise por parte dos investigadores (cf. Perales, 2006). Entre as abordagens mais comuns destaca-se a análise de conteúdo dos seus textos, a fim de perceber condicionantes estruturais, como o sistema social,

político ou económico, nas quais um currículo ou uma disciplina se inserem; referências ideológicas dominantes ou, ainda, o conhecimento científico considerado relevante.

A iconografia do Desenho, para além das suas funções didático-pedagógicas mais explícitas, enriquece sempre um determinado ideário, uma história, no sentido de os mascarar ou abrilhantar, de modo a torná-los convenientes consoante o pretendido. Facto constatável sem dificuldade num olhar atento ao papel das imagens nos compêndios do Estado Novo. Durante décadas, mesmo extrapolando o período em estudo, foram utilizadas imagens de marcado cunho doutrinário, como meio de transmissão de uma ideia precisa de nação e de indivíduo, ao sabor de vontades políticas conjunturais. A comprovação está patente quer na legislação, quer nos documentos escolares elaborados para regularização e consolidação do sistema de ensino português, desde a ascensão de Salazar ao poder: um sem-número de declarações e instruções oficiais passariam a determinar as regras a que a ilustração nos livros escolares teria de obedecer, qualquer que fosse a disciplina ou ano, incluindo invariavelmente, e sem margem para dúvidas, referência aos feitos heroicos dos portugueses; à riqueza e beleza da pátria; aos feitos do regime; aos grandes desígnios da nação; ao rico leque de tradições nacionais, entre outros, de modo a dar a conhecer e, em simultâneo, inculcar no pensamento dos escolares a educar, os valores “mais altos” da Nação: Deus, Pátria, Família, Trabalho, Autoridade e, em paralelo, a supremacia da raça, da língua, da cultura, etc.

A força dos manuais com primazia da imagem sobre o texto escrito, reside na capacidade de fixação da informação que transporta (social e cultural); de ser veículo de transmissão de conhecimentos e valores; de motivação e conservação de um conjunto de informações identitárias que, uma vez vistas, se fixam na memória durante muito mais tempo. De tal modo a sua eficácia é imediata e persistente que, como afirma a ilustradora Maria Gabriel (1983, p. 79) em relação à imagem nos livros didáticos, “[...] a criança [e a população iletrada] é mais influenciada pelo aspeto visual do que propriamente pelo texto”. Do ponto de vista educativo, a imagem é insubstituível na construção do sentido do texto; muitas vezes ela é, por si só, o próprio texto.

As imagens, recorrentes do processo de construção e ‘re-significação’ do conhecimento, revelam continuidades ocorridas no interior das disciplinas. O efeito discursivo nos leitores, previsto a jusante, é razão de permanentes mudanças de conteúdos e denominações no currículo escolar. Usufruir do poder de selecionar e nomear permite aos agentes que, em cada contexto, legitimam o poder configurar realidades, escolher nomes, critérios e trajetórias

históricas de conteúdos; definir usos e finalidades, racionalidades e princípios ideológicos. Tanto assim que Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (1986), conclui que o projeto da modernidade social que a escola incorporaria tinha um caráter inculcador, no sentido de produzir mudanças de percepção do mundo: as instituições modernas, nomeadamente as prisões, os hospitais e as escolas, comparadas a máquinas de normalização de indivíduos, fazem parte de uma estratégia social de controlo estatal dos sujeitos. Na prática diária, a escola realizaria esta função de enquadramento de cada ser humano em determinadas categorias sociais e espaciais.

Relativamente aos efeitos que o conhecimento escolar produz sobre os sujeitos, historiadores da educação, como Thomas Popkewitz (1998) ou Jorge Ramos do Ó (2003b), consideram que eles obedecem a uma lógica “do salvamento da nação [na sequência da afirmação das nacionalidades do século XIX] através do salvamento da alma” (Popkewitz, 1998, p.59). A disciplina de Desenho traduz formas específicas deste “salvamento da nação” (Penim, 2011), pela cultura e tradições populares, pela representatividade artística, pela natureza tecnológica que o desenho pode, em determinada época, encarnar.

Em *A arqueologia do saber* (1995), Foucault – na tradição moderna para a ordenação, distribuição e agrupamento do conhecimento em torno de formações discursivas –, teve como objetivo especificar um método de investigação para o entendimento da ordem interna constituinte de um determinado saber. As posições de Foucault serão a base de um programa de atuação metodológica: o saber como conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva, indispensáveis à constituição de uma ciência. Os elementos de saber organizam-se a partir de coleções de objetos, ligados por normas e discursos próprios. O conhecimento escolar organiza coleções de objetos particulares, que distribui por diferentes disciplinas. Ocupado com questões relativas às “estruturas” que constituem os conhecimentos e os saberes, Foucault, na percepção de que as relações (de articulação) entre sujeito e objeto se modificam constantemente, persegue uma forma de revelar os processos de subjetivação e objetivação que tanto constituem o sujeito, como o tornam objeto do conhecimento.

Os objetos discursivos, onde se enquadram os manuais, definem-se em diversos aspetos. Em primeiro lugar, eles são históricos: só surgem sob “as condições positivas de um feixe complexo de relações”, estabelecidas entre “instituições, processos económicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização” (Foucault, 1995, p. 50), que permitem o seu aparecimento, já que estas relações não são inerentes ao discurso. Estas relações condicionam e caracterizam o próprio discurso

enquanto prática. Em termos de análise, todo e qualquer objeto (loucura, medicina, gramática, economia, etc.) deve ser relacionado com o conjunto de regras que permitem formá-lo como objeto de um discurso e que constituem, assim, as suas condições de aparecimento histórico (Foucault, 1995). Uma das minhas preocupações nesta tese foi compreender como se fez a organização da coleção de objetos gráficos particulares do Desenho e como funcionou esse território disciplinar, ou seja, a que regras e a que tipo de discurso obedeceu. Trata-se de perceber em que modernidade se inscreveu a disciplina, sobre que condições e circunstâncias históricas se tornou possível produzir os seus discursos e como foi possível circunscrevê-los a espaços singulares de ação educativa (cf. Penim, 2011, p. 10). A disciplina, resultante do entrosamento entre discursos de diferentes proveniências (sociais, psicológicas, históricas, culturais) e transposições didáticas de saberes e práticas afins, tomou forma em materiais didáticos e aí se construiu historicamente.

A modernidade da escola tem uma característica muito cara, a produtividade discursiva, o discurso real, pronunciado, existente como materialidade. O papel do discurso é essencial. Ele é aquilo que impregna tudo e, por isso, ao atravessar os conhecimentos, as instituições, os indivíduos, ele constrói-os. “Um dos aspetos fundamentais para o funcionamento das escolas e para a distribuição dos seus saberes é precisamente a criação de condições para que os discursos proliferem, se ritualizem e entrem em circulação” (Penim, 2011, p. 16). É discursivamente que nos constituímos, o discurso preenche-nos de determinadas qualidades identitárias e forma-nos: através dele os outros veem-nos e somos capazes de nos reconhecermos a nós próprios.

O discurso visual reflete o espaço de representação e socialização dos sujeitos. As imagens são tão concludentes quanto as palavras: quando se analisam formas da representação geométrica; manchas, representativas da personalidade do aluno; modos de desenhar; narrativas visuais específicas; conexões do *eu* com as comunidades de pertença... Ainda que a palavra imagem represente um leque variado de significados, consoante o campo onde nos movemos e os modos de utilização. A sua definição demonstra o quanto se tem afirmado enquanto fenómeno social, cultural, político ou pedagógico, tendo Martine Joly (1999, p. 18) concluído:

[...] parece que a imagem pode ser tudo e seu contrário – visual e imaterial, fabricada e natural, real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, vinculada à morte, analógica, comparativa, convencional, expressiva, comunicativa, construtora e destrutiva, benéfica e ameaçadora.

No caso dos manuais, assiste-se, desde a década de 1950, a um aumento exponencial das suas imagens, elas adquirem maior espaço e cor, certamente para estimular a atenção do aluno e melhorar a comunicação dos conceitos, situação que se mantém até hoje: o espaço ocupado pelas ilustrações, nos livros do ensino primário, chega a ser de 50% da superfície impressa (Perales, 2006). As imagens são usadas essencialmente para reproduzir, demonstrar a realidade figurativa das coisas.

A observação das representações visuais dos compêndios de Desenho não se dissociou da compreensão dos contextos de produção dos manuais do estudo. Em sentido geral, a problemática – conjunto dos problemas colocados por um domínio do pensamento ou da ação – centrou-se na análise das imagens do Desenho, numa perspetiva crítica, pela confrontação de contributos teóricos apresentados em estudos conhecidos. Centrou-se ainda em evidências, quanto aos processos de passagem de conteúdos das artes e das tradições de origem para a tradição escolar; às condições da sua emergência escolar; à sedimentação dos usos dos saberes artísticos; à consolidação curricular da disciplina nos programas; às formas de funcionamento e desenvolvimento percebidas nos saberes do Desenho; às relações entre saberes e atores; às funções e papéis do conhecimento na construção do sujeito escolar; aos discursos legitimadores dos saberes escolares e práticas discursivas. A problemática residiu, também, no conhecimento das representações do desenho liceal e das imagens ‘históricas’, no sentido da sua persistência no documento-compêndio, sobretudo do ponto de vista ideológico e didático, da projeção cultural e do investimento mítico, ainda mantidos décadas após o final do Estado Novo. Como veremos, subsistiu um conjunto de pensamentos do ideário fascista, abreviados em forma verbal (veja-se o *Decálogo* do Estado Novo), o mesmo ocorreu na imagem, sendo identicamente possível determinar um inventário de imagens-chave – a resolução da problemática.

A função da história não incidiu, portanto, na revisão das lições do passado, mas na atribuição de uma (nova) significação a um conjunto de registos produzidos no passado, numa postura metodológica avessa a definições fechadas a priori (Chervel, 1991) condicionadoras da leitura do discurso visual e da reconstituição da narrativa disciplinar.

Tradicionalmente, a prática de leitura, em sentido restrito, associou-se à compreensão literal da informação em textos escritos, de signos, letras, sinais. Na atualidade “ler” significa compreender, num processo reconstutivo dependente de interações entre texto escrito, ou visual, e leitor. As composições com imagens originam discursos polissémicos, produzindo, reproduzindo e transformando o conhecimento. Todas as formas de comunicação não-verbal

(imagens, objetos, comportamentos...) significam, mas nunca de modo autónomo, pois toda a interpretação se completa com o verbal. A visualidade nos manuais não se limita a apresentar construções iconográficas, pode também referir-se a representações discursivas, a narrativas. Enquanto construções históricas, as imagens transportam uma relação de comunicação, uma apropriação; atualizam configurações de mundo; constituem uma representação e discursividade paralelas às perceções e aos conceitos, conforme recorda Justino Magalhães (2003, p. 393). As imagens dos livros escolares assumem o currículo prescrito mas, mais do que isso, transcendem-no, na medida em que podem, quase sempre, incluir outra coisa ou mostrar de outra forma e continuar, apesar disso, a relacionarem-se com o que se quer transmitir. É neste imenso espaço de liberdade (de escolhas) que a ideologia mais se revela: em tudo aquilo que pode ser dito ou feito de outra forma, sem alterar o referente e, ainda assim, continuar a fazer sentido.

A interpretação dos significados que derivam das imagens é complexa; a leitura é uma construção sociocultural que envolve relações, numa diversidade de linguagens e suportes (Chartier, 1996); os sujeitos, historicamente situados, interagem com outros para compreender, conservar ou modificar as condições em que vivem, numa atitude ativa (Certeau, 1994; Thompson, 1981). A produção de conhecimento resulta, assim, de um processo sociocultural em que os sujeitos interferem, em experiências de tradução-reconstrução, num espaço e tempo concretos. Para Edgar Morin (2001), o conhecimento não constitui um simples espelho das coisas ou do mundo externo, todas as perceções são, simultaneamente, traduções e reconstruções cerebrais, a partir de estímulos captados e codificados. Tal perspetiva valoriza o sujeito na construção do conhecimento e a comunicação em situação de interação. Deste modo, a atuação de mediadores – professores ou outros – na função comunicativa condiciona todo o processo de formação de sentidos. Inúmeros agentes participam em leituras múltiplas, mesmo em períodos de livro único.

Apesar da investigação sobre a imagem nos instrumentos educativos em geral denotar a insuficiência de um quadro conceptual consolidado, a quantidade razoável de pesquisas e estudos empíricos realizados, sobre conteúdos visuais “estáticos” – semelhantes, na natureza, aos dos manuais tradicionais –, permite detetar a existência de um consenso quanto a duas grandes linhas complementares de análise: a morfológica e a funcional (cf. Bourdieu, 1997). A primeira analisa as representações não-verbais, de acordo com a sua morfologia, considerando as características físicas e formas de representação; a segunda, as representações não-verbais nas suas funções em relação ao texto. Partilhando da convicção de Sérgio Campos Matos de que “os

livros escolares e, de uma maneira geral, o discurso pedagógico oficial, veiculado por uma abundante e diversificada legislação, constituem um terreno extremamente fértil para o estudo de uma certa memória histórica, bem como das ideologias e mentalidades ligadas ao poder político” (1990, pp. 9-10), esta análise percorre quatro eixos: autoria, materialidade e estruturação do manual; especificidade da imagem; didática; ideologia.

O estudo dos traços dominantes do discurso visual oficial deve permitir compreender até que ponto o enunciado nos programas lhe foi coincidente; elaborar um esquema conceptual dos mecanismos de efetivação da mensagem visual; compreender as razões por que as concepções estéticas foram colocadas numa zona nebulosa do discurso pedagógico, num plano de neutralidade e naturalidade dos gostos, não obstante a sua presença inquestionável (cf. Penim, 2003). Encontrar os tempos e lugares da construção curricular – onde e quando ocorreram o *desenho geométrico*, *desenho livre*, *desenho à vista*, *composição decorativa*...; as orientações metodológicas; as opções didáticas na aquisição de rotinas e desenvolvimento de capacidades; as racionalidades e matrizes ideológicas associadas; as concepções e finalidades das artes visuais, enfim, as extremas do discurso e o lugar desempenhado pelos sujeitos. Dar conta, em cada autor, da interpretação dos programas e intervenção na eficácia do sistema educativo, das propostas de ensino, seleção de imagens e opiniões.

Concebi que tal conjunto de imagens se constitui como enunciado a ser estudado formando regularidades. Privilegiei critérios de análise do discurso em si, na sua inerência visual, no modo próprio de funcionamento, tendo em conta normas e léxicos específicos, recorrendo à totalidade das imagens visíveis. Para o seu estudo socorri-me de contributos de distintos autores. Relativamente ao estabelecimento do “recorte” e caracterização do elemento imagem – uma realidade tantas vezes apelidada de efémera e movediça – optei por um quadro teórico sustentado em estudos produzidos no âmbito da “teoria da informação e perceção estética”, de Abraham Moles (1969); na “gramática da comunicação visual”, de Kress & Van Leeuwen (2007); na “análise da imagem”, de Laurent Gervereau (2007) e Martine Joly (1999; 2005); nos “princípios da teoria geral da imagem”, de Justo Villafañe e Norberto Mínguez (2000). A análise incidiu, portanto, no conteúdo do texto visual, mantendo uma linha de investigação que se justifica na observação de Alain Choppin (2004, p. 555): não é casual que os estudos mais antigos e mais numerosos digam respeito aos manuais escolares nacionais e se ocupem da análise do conteúdo.

Outras perspectivas poderiam ser adotadas na abordagem da problemática, por exemplo, do ponto de vista da recepção do discurso pedagógico, colocando questões tais como: em que medida professores e alunos assimilavam e reproduziam as mensagens dos livros escolares? ou até que ponto os professores cumpriam os programas e se distanciavam, ou não, dos enunciados dos compêndios?, contudo, estas são interrogações de outro âmbito, que remetem para uma psicologia da recepção de difícil concretização, de respostas que “exigem uma investigação de outro tipo de documentos ainda não inventariados [e menos acessíveis], produzidos quer por professores quer por alunos” (Matos, 1990, p. 10), tais como cadernos diários, trabalhos produzidos, apontamentos manuscritos em manuais, anotações, rasuras, discursos de atribuição de prêmios, entrevistas, artigos e reflexões de professores, etc. Optei por me situar no plano da análise do discurso visual em si, dotado de uma lógica, léxico e esquemas metodológicos específicos, na sua imanência material e quantificável, não esquecendo as condições de emissão dos enunciados determinadas pela conjuntura política, quadro institucional e representações que os sustentaram e as de recepção pelo público a que se destinavam.

Finalmente, a definição da problemática obedeceu aos critérios de cientificidade, formulados por Umberto Eco (1977, pp. 52-55), para que uma investigação possa ser considerada científica. São quatro os requisitos mínimos para esse efeito: i) o objeto em estudo deve estar bem definido e ser igualmente reconhecível pelos outros; ii) a investigação deve dizer algo de novo sobre o objeto em causa; iii) a investigação deve ser útil aos outros; iv) a investigação deve fornecer elementos que permitam aos outros confirmar ou rejeitar as hipóteses apresentadas, ou seja, permitir a continuação do estudo.

1.1. Teoria como consciência cartográfica

A teoria, entendida como “consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido” (Santos, 1995, p. 215), permite definir uma atuação relativamente segura quanto ao papel reservado ao investigador: o mapeamento da influência da imagem e do currículo na época em estudo; a elaboração de conclusões, extraídas das relações entre imagem, didática e ideologia nos manuais.

Segundo a tradição positivista, a “teoria” é representação a posteriori da “realidade”, a partir dos dados empíricos observados, no pressuposto de um conhecimento único, absoluto, universal e intemporal do sujeito dissociado do objeto (*ego cogitans* vs *res extensa*). Todavia, a

evolução das correntes de pensamento e de investigação nos campos da filosofia, psicologia, antropologia, etnografia e comunicação, para referir alguns, tem demonstrado que existe uma forte mediação subjetiva entre “teoria” e “realidade” promovendo, desse modo, o sujeito a elemento criador do objeto. A “realidade” depende, assim, de conceções subjacentes às observações dessa mesma “realidade”. Neste sentido, a teoria será o resultado da perceção do teorizador-observador, entendendo-se a observação como produto do sentido que o observador confere ao objeto observado (Sousa, 2002, p. 4). Tomás Tadeu da Silva (2000, p. 10) defende que é precisamente esse ‘viés’ representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria; de acordo com esta visão seria impossível separar a descrição simbólica e linguística, ou seja a teoria, dos seus “efeitos de realidade”; ela não se limitaria a descobrir, a descrever ou a explicar a realidade; ela estaria irremediavelmente implicada na sua produção.

Ao descrever o objeto, a teoria, de certo modo, inventa-o. Sousa Santos (1995, pp. 33-34) assinala que em ciência nada é dado, tudo se constrói; para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido, ela rompe com as formas de conhecimento ‘falso’, as opiniões e o “senso comum”. Para isso a ciência “dispõe de três atos epistemológicos fundamentais: a rutura, a construção e a constatação. Nas ciências sociais é mais difícil aplicar os três atos, porque o seu objeto é um “objeto que fala” e porque “o próprio cientista social sucumbe facilmente à sociologia espontânea, confundindo resultados de investigação com opiniões resultantes da sua familiaridade com o universo social”. O objeto que a teoria supostamente descreve é efetivamente um produto da sua criação.

As reflexões de Sousa Santos (1995) foram fundamentais ao tempo da decisão sobre a posição a adotar no tratamento das fontes imagéticas e na gestão de toda a reflexão, como o foram as orientações sobre historiografia, de Amado Mendes (1995), nomeadamente a crítica cuidada das fontes, a sua imprescindibilidade ou a datação dos factos. A estes fatores acrescentei outros igualmente significativos, apresentados por este historiador e distribuídos por três níveis: temática, fontes e metodologia. Do ponto de vista temático, como que deixaram de existir zonas subalternas, pois, além dos eventos político-militares e diplomáticos, diversas outras facetas da realidade começaram a ser contempladas pela investigação. Entre muitos temas, têm sido e continuam a ser objeto de investigação, os seguintes: trabalho e lazer; costumes, mitos, ritos e atitudes; estratificação e mobilidade social; comportamentos e ações de grupos marginais; transformações sofridas pela ciência e tecnologia, entre outros. Consequência desta nova perspetiva, não só o historiador começou a debruçar-se sobre assuntos extraordinariamente

variados, como se constituíram novas disciplinas autónomas. Quanto às fontes e à sua relação com o historiador, este desempenhará um papel não só mais atuante como mais significativo. De acordo com a problemática detetada e definida, o investigador “interroga” a fonte, através de questionário adequado, pois contrariamente ao lema da chamada “história metódica”, segundo a qual se devia “deixar falar a fonte”, torna-se indispensável, por um lado, “fazê-la falar” e, por outro, saber interpretar os seus silêncios e/ou omissões, a par da utilização possível e desejável de novos tipos de fontes (Mendes, 1995). O próprio conceito de fonte alarga-se, o que em certa medida induziu o historiador a aproximar-se do arqueólogo (Foucault, 2008), visto que também tem de prestar atenção aos vestígios de diversa natureza.

Relativamente à metodologia, recorre-se com maior frequência a um leque de disciplinas, ultrapassando-se o quadro restrito das até há pouco designadas “disciplinas auxiliares” da história. Assim, nota o historiador (Mendes, 1995, p. 39),

[...] o tratamento da informação obtido através das séries documentais, a quantificação, a interpretação do simbólico e do figurado, a cartografia e a ilustração – com o recurso a gráficos, quadros, gravuras, etc. – constituem apenas algumas das inovações introduzidas na ‘oficina da história’, ao longo do nosso século.

Qualquer questão histórica é formulada por um homem situado em sociedade: “mesmo que pretenda voltar-lhe as costas e atribuir à história uma função de puro conhecimento desinteressado, ele não consegue abstrair-se do seu tempo” (Prost, 2008, p. 84), em resultado “todo o conhecimento é contextual, mas o contexto é uma construção social, dinâmica, produto de uma história” (Santos, 1995, pp. 40-41). Reconhece-se o carácter histórico da educação e das suas práticas. Não podendo ficar à margem “de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente [...]” (Arroteia, 1991, p. 55). A escola, como uma das principais vias de reprodução social, de transmissão de valores e universos culturais, reproduz com frequência os papéis e os protagonismos de uma opção de sociedade, de onde não se excluem a questão do controlo, da ordem ou mudança social (Mónica, 1978). Por extensão, os manuais apresentam a cultura seleccionada por certos grupos, a sua imagética, as tecnologias, os discursos, os programas. Todavia, a escola é também entidade promotora de mudança, como escreve Flôr Dias (2009, p. 26):

[...a] excessiva fixação, orientada mais para o normativo do que para a diversidade documental, que sustenta a história do conhecimento escolar, reforça uma perspectiva que tende a apresentar o conhecimento como coisa decretada, trazida à escola por forças que lhe são externas, contribuindo com isso para uma leitura da escola como locus de reprodução em detrimento da dimensão produtora.

O manual de Desenho, parte essencial da “cultura material” (Bourdieu, 1994, p. 37), pode ser analisado de acordo com os “organizadores da escrita”, extraídos da proposta de André Chervel (1991), onde se conclui serem fundamentais, para o estudo da história das disciplinas, a “gênese”, o “funcionamento”, a “função”. A entrada neste estudo far-se-á pelos organizadores “funcionamento” e “função”, dada a sua implicação na imagem, didática e ideologia. Parece evidente que a gênese e a consolidação do Desenho, na sua faceta mais “linear”, se deu nos liceus do século XIX e que foi no decorrer do século XX que a maioria dos seus saberes e práticas se alargaram, repartiram e pedagogizaram, isto devido à notável introdução de novos conteúdos e à sedimentação dos programas escolares. O controlo da produção manualística foi-se revelando ato administrativo, patente numa escola que assume a capacidade de concretização e uniformização dos processos formativo e educativo (Choppin, 2004). O carácter histórico e cultural da educação estende-se aos manuais: um currículo, uma concepção de sociedade.

1.1.1. Teorias do currículo

Uma via pela qual se podem discutir as relações entre educação e currículo, onde os manuais se integram e a cujas relações respondem, é a que percorre os referenciais de base das teorias do currículo.

O currículo é um processo administrativo que responde a problemas concretos, uma construção social e cultural (Goodson, 1994). Maria do Céu Roldão (1999) coloca em evidência que apesar das várias definições de currículo que se podem encontrar no plano teórico, se trata de um conceito que muda ao longo do tempo, conforme os fatores que nele intervêm. No entanto, existe em torno dele um aspeto comum, uma necessidade reconhecida, o currículo é sempre uma construção situada. Assim, conclui Roldão (1999, p. 11):

A escola não existiu sempre, como sabemos. A escola existe historicamente enquanto entidade responsável por passar, de forma sistemática, um conjunto de conhecimentos, competências, técnicas, um conjunto de alguma coisa que se julga socialmente necessário que se saiba. Ou seja, qualquer que seja o currículo em qualquer época, [...] é sempre o resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, naquela época.

José Augusto Pacheco (1996) enquadra o conceito de currículo em torno de três ideias-chave: i) um propósito educativo planificado em função de finalidades, localizado no tempo e no espaço; ii) um processo de ensino e aprendizagem com referências a conteúdos e a atividades; iii) um contexto específico (o da escola). O currículo como realidade onde se jogam posições políticas, expectativas sociais, necessidades e opções das pessoas. Num percurso cronológico pelas teorias do currículo dominantes no século XX – as “tradicionais” e a “teoria crítica” –, encontramos condicionamentos políticos e ideológicos. O Estado Novo português assumiu a dimensão “tradicional” de currículo.

O surgimento dos estudos especializados no campo do currículo foi localizado por Tadeu da Silva (2000) no início do século XX, particularmente após 1918, ano em que Ferdinand Bobbit publica a obra *The Curriculum*, onde o currículo é visto como instrumento essencialmente técnico. A escola pública, surgida no auge de uma Revolução Industrial mobilizadora de deslocamentos de grandes massas populacionais do campo para os subúrbios das cidades e de um processo de industrialização e urbanização, agudizou a racionalização dos currículos e o desígnio de escolarização das massas.

Inspirado no modelo de administração científica e nas técnicas de racionalização do trabalho de Frederick Taylor, o currículo, do ponto de vista político, surge com um carácter instrumental, destinado a transformar o aluno com a máxima eficácia e o mínimo de custos. O modelo fabril aplicado ao desenvolvimento do currículo assentava na racionalidade técnica do processo-produto, com ênfase na eficácia e produtividade. O modelo de Taylor (1911) veio dar resposta ao padrão de homem solicitado pelo novo tipo de produção. O objetivo seria reunir multidões de estudantes (a matéria-prima), destinados a serem “processados” por professores (os operários), numa escola central (a fábrica). A eficiência seria alcançada pela “gestão científica” do ensino, o processo deveria ser ordenado e sequencial, com um design preciso e objetivos claros, observáveis e mensuráveis (cf. Sousa, 2002, p. 7): o ensino resultava num

processo tecnicizado. Ferdinand Bobbit, aplicando a gestão científica ao currículo, apresenta uma metodologia para a sua construção, a qual permite clarificar o conceito de educação e a defesa de objetivos. À finalidade da educação, de produzir resultados: habilidades, hábitos, atitudes, apreciações, certas características pessoais..., o currículo respondia com uma lista de propostas de trabalho. Cada item curricular deveria visar um objetivo tendo em vista determinado fim. A função do professor abreviava-se no colocar em prática e integração das aprendizagens.

Esta perspectiva técnica da teoria curricular tradicional, ao pretender aplicar a racionalização do trabalho da empresa à escola, promove “uma visão utilitarista da educação, ao serviço da eficiência e da reprodução social, através de uma técnica de antecipação de resultados” (Pacheco, 1996, p. 73). No segundo pós-Guerra, Ralph Tyler consolida questões básicas do processo de definição e construção curricular, numa lógica de gestão científica. Na obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), estabelece uma estrutura para implantar e avaliar a instrução, consistindo em quatro partes/questões, tornada conhecida por Tyler Model:

- i. Que propósitos educacionais deve a escola procurar alcançar? (definição de objetivos de aprendizagem adequados);
- ii. Como podem ser selecionadas as experiências de aprendizagem, suscetíveis de serem úteis, para atingir esses objetivos? (definição de experiências de aprendizagem úteis);
- iii. Como podem as experiências de aprendizagem ser organizadas para a instrução eficaz? (organização das experiências para maximizar os efeitos);
- iv. Como pode ser avaliada a eficácia das experiências de aprendizagem? (avaliação do processo e revisão das áreas que não foram eficazes).

Esta teoria curricular apresenta quatro características/especificações principais (cf. Bruner, 1966):

- i. as experiências;
- ii. o modo (pelo qual o conhecimento é reestruturado);
- iii. as sequências (efetivas, de apresentação dos materiais a serem aprendidos);
- iv. a avaliação (incluindo a natureza da recompensa e punição no processo de ensino e aprendizagem).

A construção curricular centrada em objetivos manter-se-ia por décadas: a vulgarização da pedagogia por objetivos e o aparecimento de taxonomias (de objetivos, Benjamin Bloom, 1956). A evolução deste modelo curricular, numa direção mais prática, proposta pelos empiristas conceptuais, como Joseph Schwab (1969), para a resolução de problemas práticos, não seria suficiente para romper com o foco na organização e no processo de desenvolvimento curricular de base prescritiva (cf. Sousa, 2002, p. 10). A noção de currículo defendida durante a primeira metade do século XX, objeto administrativo e de eficácia social, construída em paralelo com

dinâmicas sociais, económicas e políticas próprias, denota a pressão de grupos de interesses no sistema educativo. No âmbito deste currículo de “racionalidade”, os estudos versam processos de decisão, repartição de tarefas, seleção de destrezas, regras de controlo do trabalho...

Desde meados da década de 50, em resultado de aspirações políticas, dirigentes e líderes ingleses e americanos “afirmam-se empenhados em promover o acesso à escola de camadas populacionais cada vez mais vastas, com o argumento de que desta forma se construiria a sociedade livre, igual e fraterna que o liberalismo há muito vinha prometendo” (Mónica, 1981, p. 12); pretendem assegurar a passagem das sociedades tradicionais para industrializadas. Inicialmente inspirados em Durkheim, para quem a educação consistia na socialização das gerações jovens de forma a garantir a sobrevivência das sociedades, os estudos anglo-saxónicos, tendo o funcionalismo como teoria dominante, vão dar ênfase à função formadora e selecionadora de mão-de-obra (Mónica, 1981, p. 14), ao invés da promoção da igualdade de oportunidades e mobilidade social. Criticando estes currículos, que supostamente deveriam imprimir uma formação de carácter pragmático dirigido à resolução de tarefas quotidianas, Theodor Adorno explica, em *Teoria da Semicultura* (1996), que nestas condições a cultura (os meios culturais) atende prioritariamente, ou exclusivamente, às necessidades da indústria e do mercado, levando à instrumentalização dos sujeitos. A formação cultural dos indivíduos seria o alvo privilegiado da indústria cultural que, por inúmeros canais, forneceria às massas os bens necessários para a sua formação. No entanto, esclarece, retirando os conteúdos ‘standard’, oferecidos por essa indústria, pouco sobra para os desígnios da formação pessoal: é alimentado um processo de socialização que leva à semelhança, em que o sujeito se vê eliminado. Critica uma sociedade em que a formação remete para o trabalho. A “semiformação” cultural (“semicultura”) é a estritamente necessária, de modo a criar limites à reflexão crítica e, inclusivamente, à tomada de consciência dessa semiformação. Seria preciso fortalecer a “emancipação”, mais do que a adaptação; criar processos de autorreflexão e outra relação com o objeto cultural.

Delineada a partir das análises críticas da Escola de Frankfurt, dos anos 30 do século XX, esta teoria tem vindo a ocupar espaço significativo, “sobretudo quando é reconhecido ao indivíduo a capacidade em manter e cultivar a função da razão humana na vida social” (Pacheco, 2001, p. 50). A teoria crítica como projeto interdisciplinar, originária da teoria marxista da mudança social e da teoria social neomarxista, apresenta como denominador comum a reflexividade e a vontade de emancipação do sujeito na sociedade. Orientou-se teoricamente a

partir de Kant, Hegel e Marx, sistematizando-se com Horkheimer (Pacheco, 2001). Pelos contributos de Adorno, Walter Benjamin, Jürgen Habermas ou Herbert Marcuse, fez da crítica à racionalidade técnica e à manutenção das desigualdades sociais o seu campo de batalha. Ainda que nem sempre assumido pelos agentes educativos, existem latentes pressupostos teóricos acerca da natureza e dos fins últimos do homem. A neutralidade da teoria curricular técnica, mesmo que esta se reclame neutra, seria assim ilusória. Por serem ‘simplesmente’ técnicas, as teorias tecnológicas do currículo são portadoras de uma visão do mundo em que o sujeito é, do ponto de vista psicológico, encarado como recetáculo vazio, a receber estímulos do meio exterior e a responder mecanicamente por um conjunto de reações adaptativas. O sujeito encontra-se destituído de interioridade e intencionalidade, a aprendizagem é encarada como alteração comportamental explicável em termos mecanicistas e deterministas, a partir de sequências rigorosamente inexoráveis de causa-efeito (cf. Sousa, 2002). Apesar dos esforços diferenciadores no interior desta trajetória ‘técnica’, como os de Hilda Taba, em *Curriculum Development – Theory and Practice* (1962), na promoção do processo de aprendizagem e das etapas do desenvolvimento psicológico individual, a educação manteve a sequência de modificações comportamentais a partir de estímulos exercidos sobre o organismo.

Em oposição às teorias tradicionais, de aceitação, ajuste e adaptação, as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação. Contestando as “teorias de engenharia curricular”, as críticas apoiam-se na análise da relação complexa e comprometida entre currículo e ideologia, currículo e cultura, currículo e poder... Partindo de um ângulo de visão sociopolítico, levantam-se contra a pretensa neutralidade do *Tyler’s Rationale*: Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, e outros, produzem uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais: a idade, o sexo, a raça, a classe social, têm tanta ou mais influência na aprendizagem quanto o conhecimento fornecido pela escola (cf. Silva, 2000, pp. 26-27). O desenvolvimento curricular apresenta-se influenciado pelo “discurso filosófico” de Jürgen Habermas (2000) e pelos contributos da escola sociológica francesa: Durkheim, Althusser, Lévi-Strauss, acrescidos de Christian Baudelot e Roger Establet, no estudo dos efeitos de submissão e dominação veiculados pela escola; de Henry Giroux (1997), pela pedagogia crítica da aprendizagem; de Pierre Bourdieu e J. Claude Passeron (2008), com os conceitos de *capital* e *habitus*. Nas sociedades ditas modernas existem dois sistemas de hierarquização social produzidos por meios legitimadores de diferenças sociais. O “capital” pode ser “económico” ou “cultural”. No primeiro capital (económico), a posição e o poder de cada indivíduo são

determinados pelo dinheiro e pela propriedade, ou seja, pela quantidade de capital económico. No segundo (cultural ou simbólico), o estatuto é determinado pelo capital cultural ou simbólico, incide sobre a aparência, o gosto, a forma de estar ou o modo de falar, competências culturais adquiridas. O *habitus* “é essa espécie de sentido prático do que se deve fazer numa situação dada” (Tuckman, 2000, p. 5). Uma ideia comum aos autores críticos é que instituição escolar contribui para a hegemonia de grupos dominantes pela conservação da estrutura social e legitimação do *status quo* social.

Na década de 1970, na opinião de Dominique Julia (2001, p. 11), “o estudo sociológico das populações escolares, em diferentes níveis de escolaridade, assim como a análise do sucesso escolar desigual segundo as categorias socioprofissionais, conduziram numerosos historiadores” a ver na escola apenas “o meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo”, responsável, portanto, “sob o manto de uma igualdade abstrata, pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é [...]”. Se no entender dos fundadores (Marx, Adorno ou Horkheimer) a ideologia pressupõe a existência de um universo paralelo à realidade imediata dos sujeitos, em forma de alienação ou falsa consciência, para os teóricos críticos tardios o sujeito, as relações sociais e o “currículo oculto”, são igualmente inerentes. Para as teorias críticas, o currículo é um instrumento do Estado transmissor e reproduzidor de ideologia. O ensaio de Louis Althusser, *Idéologie et appareils idéologiques d'État* (1970), demonstra a relação entre cultura e economia e a subjugação destas à ideologia. A ideologia preserva costumes, rituais e comportamentos-padrão que o Estado utiliza para manutenção do poder, exercido por forças repressivas, ou seja, pelos “Aparelhos Repressivos do Estado”: tribunais, polícia, prisões, forças-armadas...; e pelos “Aparelhos Ideológicos do Estado”: escola, partidos políticos, igreja, família, comunicação social, entre outros. A generalização da escolaridade no século XX, nos países ocidentais, teria contribuído para “armazenar” e “empacotar” crianças e jovens na adequação ao homem industrial. Seria necessário que se adaptassem a um “trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo [desprezado por Salazar] de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina coletiva; a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, fosse regido pelo apito da fábrica e pelo relógio” (Toffler, 1970, p. 390). No entender de Michel Foucault (1999), a conceção de homem como objeto foi necessária à emergência e manutenção da Idade Moderna, ao dar às instituições, onde se inclui a educação, a possibilidade de modificar o corpo e a mente. O conceito definidor da modernidade é a disciplina: “um princípio de controle [sic] da produção do discurso” (p. 36); um instrumento de

domínio destinado a restringir comportamentos divergentes. Nas sociedades tecnicamente evoluídas (e nas ditatoriais) existiria um espaço diminuto para a intervenção individual.

Entretanto, nos termos do século XX, assiste-se “à comemoração das grandes leis que impuseram, no fim do século XIX, a obrigatoriedade escolar”, a escola foi “reabilitada como um triunfo ao mesmo tempo técnico e cívico, fruto da imposição segura de uma pedagogia normativa”. Os autores críticos, quando entendem a escola como meio inventado pela burguesia para normalizar e manter intactas as desigualdades herdadas, compartilham, na realidade, uma convicção de escola todo-poderosa, onde nada separa intenções de resultados. Assim, continua Dominique Julia (2001), “trabalhando principalmente sobre textos normativos, os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior se viriam a chocar”, mas devia aspirar-se ir além da “pedagogia normativa”, dos dispositivos escolares de controlo técnico e cívico e incluir o exterior da escola (pp. 11-12). A discussão sobre Escola, em vez de se limitar ao papel da instituição “todo-poderosa”, dividida entre duas posições – meio de “adestrar e normalizar o povo” ou “fruto da imposição de uma pedagogia normativa” –, deveria incluir as negociações, nem sempre óbvias, entre cultura imposta pelo Estado (vinda de cima) e cultura popular (vinda de baixo). A escola reservada à formação de “perfeitos cidadãos” revelar-se-ia ilusória. A visão idílica da força absoluta dos projetos pedagógicos, “tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso da sua execução”. Para evitar a ilusão de um total poder da escola “convém voltar ao funcionamento interno dela”, aos trabalhos escolares, por exemplo, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação. O estudo destes “trabalhos” agrega questões como o *quê? para quê? por quem? para quem? como?* isto é, natureza, objetivos, atores, modos e práticas. Assim, a história das disciplinas escolares – que tenta identificar tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula, como através dos grandes objetivos que presidiram à constituição das disciplinas –, pode constituir uma história renovada da educação (Julia, 2001, pp. 13-14).

As raízes de uma teoria crítica moderna, além da influência de Marx, do romantismo dos séculos XVIII e XIX e do pragmatismo americano do século XX, encontram-se “em múltiplas orientações teóricas, estruturalistas, existencialistas, psicanalíticas, fenomenológicas”. Os seus ícones analíticos mais salientes, talvez sejam “classe, conflito, elite, alienação, dominação, exploração, racismo, sexismo, dependência, sistema mundial, teologia de libertação”. Apesar do

seu papel fundamental no desenvolvimento de experiências democráticas, defesa de valores universais de emancipação e éticos ou reconstrução do sentido educativo, é fundamental compreender que muita da crítica dos seus autores é de domínio filosófico, não histórico (Santos, 1999, p. 200). Não se verifica, por exemplo em Adorno, uma análise histórica de aspetos da vida moderna, mas uma leitura assente em premissas filosóficas.

Nos trabalhos de Henry Giroux, o currículo é já um artefacto político que interage com a ideologia, a cultura e o poder e não uma área simplesmente técnica e descontextualizada. O currículo deverá ter consciência crítica do seu território (o contexto ético, religioso, histórico, geográfico, sistemas, etc.).

Michael Apple (1999, p. 11) viria a evidenciar as inter-relações entre economia e cultura e economia e currículo. Mostra conexões existentes entre o modo como se organiza o trabalho produtivo e o trabalho escolar, através do currículo, ressaltando, todavia, que tais vínculos não se consolidam de forma determinista, mas pela mediação da ação humana nas atividades quotidianas da escola. Apple procura na formulação do conceito de hegemonia (de Antonio Gramsci) a validação dos seus argumentos: o campo social como um campo de contestação; um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados ao esforço permanente de convencimento ideológico para manter a dominação. É através desse esforço de convencimento que a dominação económica se transforma em hegemonia cultural. O convencimento atinge a maior eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. Apple não deixa de evidenciar o facto de a seleção que constitui o currículo, em torno de valores, símbolos, significados, propósitos..., resultar de um processo de interesses, de subordinação-oposição.

O currículo da modernidade, linear, sequencial, autónomo, segmentado e estanque, construído a partir desse centro organizador denominado sujeito cognoscente, baseado na separação entre “alta” e “baixa” cultura, conhecimento científico e não-científico, seria definitivamente posto em causa. Na tentativa de superar as limitações da visão crítica, as teorias pós-críticas aspiram a uma análise mais alargada, em que o currículo não se restringe ao campo das relações económicas e de poder.

No contexto da pós-modernidade, da mudança de paradigmas considerados sólidos (o positivista, o tecnocrático...), as teorias pós-críticas ganham terreno com contributos de Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze; de Giorgio Agamben, Jean Baudrillard, Félix Guattari e outros. Estas teorias recusam a validação do conhecimento limitado ao sujeito cognoscente cartesiano, revalorizando a análise das formas simbólicas e da linguagem;

a realidade como construção subjetiva; a existência de vários centros de poder na sociedade. Anteveem o fim das meta-narrativas e a viragem ao contexto histórico de cada indivíduo; a pluralidade de sentidos do texto; os “jogos de linguagem” (de Ludwig Wittgenstein). Têm por referência o pós-modernismo – fragmentação, multiplicação, complexidade (Lyotard, 1989) – e o pós-estruturalismo – Foucault, Derrida, Barthes.

O currículo pós-moderno, produzido sob premissas pós-críticas – híbrido, multicultural, multidiscursivo, fragmentando, num estado “entre” qualquer coisa, em resultado de contradições identitárias e de consciência, de prática e pensamento ou de interesses individuais e de grupo –, apresenta insuficiências, nomeadamente as apontadas por Terry Eagleton (1998), as quais dizem respeito à primazia da ambiguidade, indeterminação e relativização; ao “hibridismo” de concepções; à ausência de “real” palpável; à escassez de conhecimento sistematizável; à insuficiência de projetos com poder “transformador”.

O tempo pós-moderno está para além do contexto de produção dos manuais de Desenho estudados (o último foi produzido na década de 60), mas não deixa de ter cabimento, porquanto marca o lugar de onde os olhamos e rececionamos. Veremos como, perante as duas grandes teorias curriculares ocidentais dominantes na média e longa duração (tradicional-técnica e crítica), corresponderam entre nós as concepções e práticas educativas, quanto ao grau de integração/exclusão social; preparação de mão-de-obra qualificada; mobilidade social, etc. A elaboração do currículo começa por uma decisão sobre os fins da educação. As aprendizagens são codificadas curricularmente, por um processo de sistematização disciplinar, e transpostas didaticamente (em saberes teóricos, práticos, atitudes e valores), adquirindo a relevância de cânones culturais. O controlo da produção manualística contemporânea, afirmado a partir do primeiro quartel do século XX, pautou-se por atos administrativos preocupados em subordinar os manuais ao discurso oficial. Se é verdade que hoje “não se espera mais da escola que, como em épocas passadas, passe o essencial do saber disponível” (Roldão, 1999, p. 36), sabe-se que o currículo clarifica intenções de política educativa: as declaradas, em discursos e documentos oficiais; e as constatadas, na análise e observação dos factos, em indicadores como a taxa de analfabetismo, a estrutura do sistema educativo ou o conteúdo dos programas e manuais.

1.2. Revisão da literatura sobre estudo do manual escolar

O manual escolar tem sido alvo das mais diversas análises, verificando-se um aumento na intensidade das mesmas nas últimas três décadas. Ao interesse manifestado pelos investigadores não correspondeu um aumento de produção bibliográfica especializada. Dificilmente se encontram obras de síntese ou investigação sistemática de períodos, ou produções mais ou menos alargados, que permitam a constituição de séries, situação que se mantém desde a constatação desta insuficiência por Alain Choppin (2004). A história destes livros escolares constitui um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento em várias disciplinas e num número cada vez maior de países, ao ponto de tornar inviável qualquer ação que ambicione traçar um perfil exaustivo da investigação e o apuramento de um estado da arte completo. A investigação de maior volume tem-se orientado para as causas estruturais da produção manualística; às complexidades disciplinares do objeto “manual escolar”; à multiplicidade do seu estatuto e funções ou à coexistência deste instrumento com os novos suportes educativos e encontra-se, essencialmente, em artigos publicados em revistas, capítulos de livros ou *sites* da especialidade.

O dinamismo da pesquisa é, segundo Choppin (2004), resultante da convergência de um conjunto de fatores, tais como o interesse manifestado pela história em questões de educação; a vontade das populações em apurarem os termos da sua identidade cultural; o alcance e efeitos de decisões políticas (fim de ditaduras, recrudescimento de aspirações regionalistas e nacionalistas, reivindicações de grupos minoritários, etc.); o estudo de antigos manuais sob novas perspetivas; o avanço das técnicas de tratamento, armazenamento e difusão da informação; a evolução das técnicas de gestão e valorização de grandes volumes de documentos, como são as produções escolares; a criação de equipas, de centros de pesquisa e redes científicas internacionais dedicadas ao estudo do manual escolar; as dúvidas quanto ao futuro do manual impresso na sociedade da informação.

A análise científica do conteúdo do manual aparece crescentemente marcada por duas grandes tendências: a primeira, numa escala macro, durante muito tempo privilegiada pelos pesquisadores e mantendo-se na atualidade, refere-se à crítica ideológica e cultural dos manuais; a segunda, afirmando-se desde finais dos anos 1970, analisa os conteúdos numa perspetiva micro, mais focada, didática, epistemológica (quanto ao estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados, com o fim de lhes encontrar a origem e o objetivo). O conteúdo ideológico e cultural

tem dominado na pesquisa. Tomando o exemplo de França, a análise de conteúdo representou quase metade das publicações científicas entre 1960 e 1980 (Choppin, 2004). Foram sendo colocadas em evidência as principais características de um livro ou coleção de livros, ou seja, numa perspectiva diacrônica, delimitou-se a evolução de várias gerações de manuais ou de edições sucessivas de um exemplar.

Observando a produção histórica mundial em quarenta anos, à data de 2004, o mesmo autor confirma as conclusões da análise bibliométrica francesa também no exterior: em relação a um *corpus* de duas mil referências processadas em bancos de dados, referentes a aproximadamente cinquenta países, três quartos têm data posterior a 1980 e mais de metade a 1990. Esse *corpus* foi constituído partindo de três fontes: no apuramento sistemático das principais revistas especializadas em história da educação, desde o início dos anos 1960; nas pesquisas bibliográficas desenvolvidas de forma sistemática nos catálogos da maior parte das bibliotecas nacionais e nos bancos de dados especializados na área da educação; no levantamento de bibliografias e notas de rodapé de várias centenas de artigos, contribuições ou livros. Resultou um *corpus* não exaustivo “mas, levando em conta o aparecimento frequente das mesmas referências bibliográficas nas mais variadas fontes, parece-nos que reflete com bastante fidelidade as características e a evolução da produção científica contemporânea” (Choppin, 2004, pp. 549-550). Tratou-se de uma tentativa de constituição de uma amostra em um universo enorme. O conhecimento que temos do que é escrito sobre a história do manual dá-se de forma parcial ou até, em muitos casos, aleatória. Uma das grandes dificuldades da tarefa investigativa diz respeito à impossibilidade de conhecimento do considerável volume de publicações que se debruçam sobre manuais: a consulta do catálogo informatizado da *Biblioteca do Congresso* ou de bases de dados especializadas em educação, como a *ERIC*, fornece, para os termos *textbook* e *textbooks*, milhares de referências. A bibliografia produzida anualmente pelo *George-Eckert-Institut de Brunswick*, na Alemanha, por exemplo, sendo bastante completa, com publicações produzidas ou não segundo uma perspectiva histórica, refere-se apenas a manuais de leitura e de ciências sociais. No que respeita a revistas, dedicadas à história da educação ou à história do livro, as mesmas apresentam com frequência o problema inverso: exceptuando a conhecida revista *Paradigm*, publicada pelo *Textbook Colloquium*, as revistas cobrem amplos domínios e, se fornecem resumos ou apreciações críticas, raramente trazem bibliografias sistemáticas com index.

Desde princípios de 1990, uma rede internacional tem estabelecido contactos frequentes, relativos à prestação de padrões de computação em história da educação, desenvolvidos para a

descrição bibliográfica e serviço de processamento de documentos, envolvendo a Universidade de Ottawa e Universidade Laval (Canadá); Universidade de Creta (Grécia); Universidade College of Swansea (Grã-Bretanha); Universidade de Groningen (Holanda); Universidade de São Paulo (Brasil); Universidade Livre de Bruxelas (Bélgica); Universidade de Turim e outras italianas. O aumento de permutas entre pesquisadores, a necessidade de capitalizar e difundir a pesquisa e o interesse em estudos comparativos, levaram ao estabelecimento de uma associação internacional, a IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media), presente em Espanha, Holanda, Noruega, França, Portugal, Lituânia, Alemanha, Brasil, Dinamarca e República Checa, com a finalidade específica de apoiar a pesquisa de manuais. Foca a atenção em questões relacionadas com meios educativos no contexto da formação de professores; organiza uma conferência internacional bianual; publica as atas e um eJournal. A primeira conferência teve lugar na Suécia em 1991.

Relativamente a projetos ao nível institucional nos países mais próximos, evidenciam-se dois: o *Centro de Investigación Manuales Escolares (MANES)*, em Espanha, com início em 1992, ligado à Universidad Nacional de Educación a Distancia, o qual integrou portugueses (Justino Magalhães e Bento Cavadas), dirigido essencialmente ao estudo de manuais vindos da Península Ibérica e América latina; o *programme Emmanuelle*, em França. Este, impulsionado por Choppin (2010), tem vindo a fomentar inventários, classificando os manuais quanto a especialização, função, uso e estatuto, nos seguintes termos:

[...] la banque de données Emmanuelle recense l'intégralité des éditions de manuels scolaires publiés en France depuis 1789, pour toutes les disciplines et tous les niveaux d'enseignement. Chaque titre de manuel fait l'objet d'une description bibliographique qui intègre des éléments spécifiques au manuel (discipline, niveau d'enseignement, public) et donne la liste de toutes les éditions signalées dans les bibliographies et/ou conservées dans les principales collections nationales. Cette banque permet d'effectuer des recherches simples (production d'un auteur, d'une année, pour un niveau donné, ...) et des recherches complexes, par la combinaison de plusieurs critères (les manuels d'anglais et d'allemand publiés par Hachette pour la classe de troisième dans l'Entre-deux-guerres, par exemple). A ce jour, les références des manuels de huit disciplines (grec, latin, anglais, allemand, italien, espagnol, histoire, géographie) ont été saisies. Plus de 27 000 titres correspondant à environ 70 000 éditions différentes sont désormais interrogeables en ligne sur ce site.

O *programme de recherches Emmanuelle* visa a escrita da “história total” do livro e da edição escolar (Choppin, 2003):

La production: recensement des manuels scolaires et évolution de l'offre éditoriale; La réglementation: l'histoire de la politique du livre scolaire en France; Les producteurs: l'histoire des maisons d'édition scolaire; L'histoire de la diffusion et de l'utilisation des manuels; Statut, conception, réception et usages des manuels scolaires; Les manuels scolaires: de l'histoire à l'actualité; Le programme Emmanuelle: une dimension internationale [...].

Em Espanha, o programa de pesquisa MANES (2017), federou mais de duas dezenas de instituições universitárias em Espanha, Portugal e países da América Latina:

La Base de Datos MANES se creó en el año 1992, a partir de un acuerdo de colaboración entre la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España y el Institut National de Recherche Pédagogique de Francia. La finalidad de este acuerdo fue la elaboración del censo de los manuales escolares españoles editados desde 1808, siguiendo el modelo del Banque de Données Emmanuelle creado por el profesor Alain Choppin para catalogar los textos escolares publicados en Francia a partir de 1789. [...] La elaboración y actualización de la Base de Datos MANES está a cargo del Centro de Investigación MANES, una iniciativa interuniversitaria con sede en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED. Desde su origen en 1992 uno de los principales objetivos de MANES ha sido posibilitar el acceso a nuevas fuentes para el conocimiento de la cultura de la escuela, centrándose específicamente en el estudio de los manuales escolares. En la Base de Datos MANES se han catalogado fondos de manuales escolares de bibliotecas públicas, instituciones de enseñanza y colecciones particulares. Cada registro de la base de datos indica la localización de cada uno de los libros para facilitar al investigador su consulta.

Em Portugal, a nível institucional, destaca-se o Projeto *eme*. Com origem num grupo de investigadores do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, da Universidade do Minho, desenvolve a partir de 1995 uma investigação intitulada *Estatuto, Funções e História do Manual Escolar*, com intenção de colocar o manual no centro dos interesses da investigação em educação. A equipa integrou alguns dos autores que têm refletido sobre esta problemática: Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José António Brandão Carvalho, José Luís Silva, Justino Magalhães, Laurinda Leite, Maria da Conceição Duarte, Maria de Lourdes Dionísio de Sousa,

entre outros. Teve por objetivos: constituir bases de dados de manuais escolares, de modo a assegurar o seu recenseamento e descrição; inventariar e analisar textos oficiais e normativos produzidos ao nível da escola relativos aos manuais, comparando quadros espaço-temporais distintos; analisar processos de conceção e difusão dos manuais; estudar os manuais enquanto instrumentos culturais e pedagógicos, meios de definição do universo de referência das disciplinas escolares e da educação e de configuração de contextos especializados de transmissão/aquisição pedagógica; analisar a receção dos manuais escolares, os comportamentos que geram nos alunos e nos professores, as opiniões e as reações críticas que suscitam, etc.; sugerir estratégias que promovam a otimização da utilização dos manuais escolares enquanto promotores do desenvolvimento de competências cognitivas. Esta listagem de objetivos, uma carta de intenções e cartografia de estudo, está incluída em *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História* (1999), naquela que continua a ser uma das poucas referências nacionais sobre o tema.

Fruto da intensificação da pesquisa na Europa, Estados Unidos da América e Austrália, uma grande diversidade de propostas autorais é acrescentada aos textos de Alain Choppin, numa multiplicidade de temáticas com abrangência transnacional².

A investigação nacional revela-se eclética, como se constata numa procura realizada no RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal), em dois momentos (2013 e 2019)³. A produção científica neste repositório é liderada pelas universidades, do Minho, Lisboa,

² Com interesse para o nosso tema: Selander, Staffan (1990). *Towards a theory of pedagogic text analysis*; van Leeuwen, Theo & Selander, Staffan (1995). *Picturing "our" heritage in the pedagogic text: Layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook*; Johnsen, Egil Børre (1997). "In the kaleidoscope. Textbook theory and textbook research". In Staffan Selander (Ed.), *Textbooks and educational media: Collected papers*; Escolano Benito, Agustín (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*; Weinbrenner, Peter; Hohnsen, Egil Børre; LaSpina, James Andrew (1998). *The visual turn and the transformation of the textbook*; Kearsey, John & Turner, Sheila (1999). *How useful are the figures in school biology textbooks?*; Marsden, William (2001). *The school textbook — geography, history and social studies*; Issitt, John (2004). *Reflections on the study of textbooks*; Nicholls, Jason (2005). *The philosophical underpinnings of school textbook research*; Alridge, Derrick (2006). *The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King Jr*; Foster, Stuart & Crawford, Keith (2006). *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks*; Nogova, Maria & Huttova, Jana (2006). *Process of development and testing of textbook evaluation criteria in Slovakia*; Väisänen, Jaakko (2006). "Visual texts in Finnish history textbooks". In Éric Bruillard, Bente Aamotsbakken, Susanne Knudsen & Mike Horsley (Eds.). *Caught in the web or lost in the textbook?* Montés, Rafael Valls (2007). *Historiografía escolar Española: siglos XIX-XXI*; Selander, Staffan (2009). *Nordic identities in transition - as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*; Pingel, Falk (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*; Morgan, Katalin & Meninge, Elizabeth (2012). *Designing a Tool for History Textbook Analysis*. Completa esta série, o texto e imagem, em ciências, de Jiménez Valladares e Perales Palacios (2001); a conceção e avaliação de manuais, de F.-Marie Gérard e Xavier Roegiers (1998); a ideologia no "livro didático", de Ana Faria (2000)...

³ Primeira pesquisa realizada on-line em 17/07/2013, no RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal), a partir das palavras-chave "manuais escolares", para o intervalo temporal mediado entre 1978 e 2013, foram encontradas 1232 entradas/resultados: - Por "Autor" e por número de referências, surgem os seguintes

Madeira, Aveiro..., e pelos autores Graça Simões de Carvalho, Joaquim Pintassilgo, Cláudia Ferreira, Fernando Guimarães, Laurinda Leite, Bento Cavadas, Fernando Guimarães, João Pedro da Ponte... É constituída, maioritariamente, por estudos de dissertação, teses e artigos com origem em conferências, focando-se, no essencial, em aspetos parcelares de disciplinas de ciências, matemática, línguas, geografia e história; em temas de cidadania, género, valores e saúde. À exceção de exíguas análises, não se encontraram referências a investigações sobre a imagem, ou de vertente iconográfica, nos manuais de Desenho ou outros, nem qualquer publicação sobre a relação entre imagem e didática ou imagem e ideologia nos manuais.

A pesquisa apresenta regularidade desde a década de setenta. *Ensino Primário e Ideologia* (1975), de Maria de Fátima Bivar, sobre manuais de leitura do ensino primário, foi uma obra seminal nesta matéria. Inúmeros estudos seguiriam os seus objetivos, tema e linha de pesquisa (pp. 21-22):

*[...] é enquanto obras de cultura, representativas de um dado meio cultural e portadoras portanto de valores e imagens específicos, que nos importa considerar os manuais de leitura [...].
Que padrões culturais transmitem, que representação da estrutura e dinâmica familiar, e social*

dados: Carvalho, Graça Simões de (71); Pintassilgo, Joaquim (29); Ferreira, Cláudia (22); Guimarães, Fernando (21); Leite, Laurinda (20); Gonçalves, Artur (19); Ponte, João Pedro da (18); Tracana, Rosa Branca (17); Bonito, Jorge (14); Fernandes, José António (14). - Por **“Data”** e de acordo com maior número de documentos: 2011 (207); 2012 (180); 2009 (166); 2010 (136); 2008 (119); 2007 (113); 2005 (67); 2006 (62); 2004 (41); 2003 (27). - Por **“Tipo de Documento”**: Dissertação de Mestrado (482); Artigo (257); Documento de conferência (249); Parte ou capítulo de livro (59); Outro (57); Tese de Doutoramento (55); Livro (27); Dissertação de Licenciatura (20); ‘Research paper’ (12); Relatório (7). - Por **“Recurso”**: Repositório da Universidade do Minho (367); Repositório da Universidade de Lisboa (184); RIA, Repositório Institucional da Universidade de Aveiro (104); Biblioteca Digital do IPB (79); Repositório Institucional da UNL (70); Estudo Geral - Universidade de Coimbra (51); OASIS (41); Repositório Científico da Universidade de Évora (32); Repositório Aberto da Universidade Aberta (30); Repositório Científico I.P. Viseu (26). - Por **“Assunto”**: Manuais escolares (99); Educação (40); Formação de professores (38); ‘Textbooks’ (29); Aprendizagem (26); Ensino das ciências (25); Ensino (25); Currículo (23); Educação ambiental (17); Avaliação (14).

Segunda pesquisa, realizada on-line em **13/02/2019**, no mesmo site RCAAP, a partir das mesmas palavras-chave, “manuais escolares”, para o intervalo temporal mediado entre 1978 e 2018, foram encontradas 1585 entradas/resultados: - Por **“Autor”** e por número de referências, surgem os seguintes dados: Carvalho, Graça Simões de (51); Guimarães, Fernando (23); Ferreira, Cláudia (20); Cavadas, Bento (18); Leite, Laurinda (15); Vários, autores (14); Balula, João Paulo Rodrigues (14); Gonçalves, Artur (13); Tracana, Rosa Branca (13); Pires, Manuel Vara (11). - Por **“Data”**: 2013 (193); 2016 (169); 2014 (165); 2015 (155); 2012 (128); 2017 (112); 2011 (109); 2010 (93); 2018; (82); 2007 (80). - Por **“Tipo de Documento”**: Dissertação de mestrado (986); Artigo de investigação (210); Objeto de conferência (165); Tese de doutoramento (123); Livro (42); Capítulo (28); Outro (15); Relatório (5); Recensão (3); Documento de trabalho (3). - Por **“Recurso”**: DigitUMA - Repositório da Universidade da Madeira (314); RepositóriUM - Universidade do Minho (219); uBibliorum (131); Repositório da Universidade de Lisboa (91); Repositório da UTAD (82); Biblioteca Digital do IPB (68); Repositório Aberto da Universidade Aberta (68); RIA, Repositório Institucional da Universidade de Aveiro (67); Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto (49); Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém (35) - Por **“Assunto”**: ensino (542); educação (494); ciências (465); manuais (368); escolares (352); científica (350); sociais (339).

Dados disponíveis em <http://www.rcaap.pt/results.jsp> nas datas indicadas.

oferecem, que valoração do trabalho e do jogo, que imagem especular à própria infância, que vivência do meio natural, da inserção da identidade nacional no mundo, que propostas éticas e modelos de comportamento, eis o que nos cumpre averiguar.

Igualmente, nas décadas de 1970 e 1980, encontramos trabalhos sobre educação e sociedade, de Filomena Mónica (1978); estereótipos em manuais escolares, de Eugénio Brandão (1979); temas de História em livros escolares, de Maria Carlos Radich (1979); relação escola e sociedade, de Luísa Cortesão (1982); escola e desigualdade sexual, de João Fernandes (1987)... A registar, o estudo realizado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP, 1989), denominado *Projeto de Análise e Avaliação Curricular do Ensino Básico*, sobre manuais da área das ciências sociais (Meio Físico e Social) na escolaridade primária: análise de várias funções do manual, incidindo na forma como os objetivos estabelecidos nos programas foram traduzidos, interpretados e transmitidos por cada autor aos alunos e professores; de Sérgio Campos Matos, *História, Mitologia, Imaginário Nacional. História no Curso dos Liceus (1895-1939)*, 1990, onde afirma que “[...] As imagens podem tornar-se autênticos objetos de estudo em si mesmas. A consideração de *corpus* (conjuntos) de imagens, a preocupação com a coerência e a escolha desses *corpus* motivam agora certos discípulos de Clio”. Em análises posteriores, sobressaem valores e modelos de comportamento, por exemplo por Maria de Lurdes Martins (1992) ou Adélia Carvalho Mineiro, em *Valores e Ensino no Estado Novo. Análise dos livros únicos* (2007); os manuais como mediadores curriculares, de José A. Pacheco (1997); a *Proposta de um instrumento de análise de Manuais Escolares de Física e Química e Manuais escolares: Que papéis para a escola do séc. XXI?* de António Cachapuz e João Praia (1998); de José Rafael Tormenta, os manuais de leitura (1996) e a dissertação: *Os Professores e os manuais escolares - Um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa* (1999); *A cidadania na “voz” dos Manuais Escolares* (2001), de Maria Eduarda Santos. Ainda, *Manuais escolares. Contributos para uma análise* (2004), por José Carlos Morgado; *Como analisar manuais escolares* (2006), de Marianela Cabral; a “auscultação” a alunos e professores: *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno*, por Esmeralda Maria Santo (2006). Muitos outros estudos poderiam ser referidos, mas o objetivo foi o apurar das linhas mestras da investigação em manuais.

Joaquim Pintassilgo (2007), referindo-se à investigação portuguesa em história das disciplinas escolares, na qual o presente trabalho também se inscreve, destacou como pioneiros os trabalhos publicados por Luís Reis Torgal (1989) e Sérgio Campos Matos (1990), dedicados à história do ensino da história. Elaborados numa perspetiva de história cultural, ambos dão conta

da presença de elementos ideológicos na história ensinada e destacam o contributo desta disciplina na construção de uma memória histórica e reforço da identidade nacional. Pintassilgo concluiu que as disciplinas mais representadas eram a educação cívica (com 6 teses), matemática (6 teses), história (5 teses), línguas e literaturas estrangeiras (5 teses: 4 de ensino do francês e 1 do alemão), língua e literatura portuguesa (4 teses). É de salientar que, no conjunto, a história do ensino das línguas e literaturas já motivou a elaboração de 9 teses. Outras disciplinas, menos representadas: educação física (3 teses), ciências físico-químicas (2), geografia (2), latim (2) e, finalmente, com uma tese cada, biologia, geologia, filosofia, desenho e os trabalhos manuais (de Lúcia Penim), canto coral e a experiência chamada Área-Escola. Quanto à delimitação cronológica da investigação, a maior parte das teses é dedicada aos séculos XIX e XX, o período dos liceus, escolas técnicas e implementação dos currículos. Num estudo mais recente (Pintassilgo & Beato, 2015, p. 228), encontram-se trinta e uma ocorrências de investigações “passíveis de serem inseridas na área da história do currículo e das disciplinas escolares”, realçando, estes investigadores, que “a grande novidade trazida pelos últimos dez anos prende-se com o facto de sete de entre essas teses se inserirem na área da história da educação artística (havendo uma outra que aborda o desenho, para além do português [de Lúcia Penim?])[...]”.

A história do Desenho em Portugal só recentemente despertou interesse: Maria Natália Lobo (1998), Lúcia Penim (2003a, 2008), Gandra do Amaral (2005), Ana Sousa (2007), Gláucia Trinchão (2008), Rómulo de Carvalho (1986), J. Ramos do Ó (2003b), Ângelo Ribeiro (2005). Maria Brito (2014), na investigação nacional sobre Desenho, fez o levantamento dos documentos oficiais publicados no período entre 1836 e 1986 e das principais reformas educativas. Procurou compreender as mudanças que foram ocorrendo no Desenho e Educação Visual, através de sucessivos enquadramentos sociais, políticos e educacionais e os protagonistas do sistema de ensino.

Lúcia Penim desenvolveu um esforço sem paralelo, desde a publicação de *Da disciplina do traço à irreverência do borrão: O desenho e os trabalhos manuais nos liceus* (2003), onde, para além de focar documentos habituais, como legislação, programas de ensino, manuais escolares ou imprensa especializada, faz referência a uma fonte de valor inquestionável: os relatórios dos professores auxiliares e agregados dos liceus, apresentados à Inspeção do Ensino Liceal (entre 1932-33 e 1964-65). Um *corpus* documental, analisado com extremo rigor metodológico.

Noutro texto, *O ponto e a linha nas rotas do olhar: Atlas e compêndios de desenho liceal (1868-1935)*, Penim (2003b) apresenta uma reflexão sobre a construção disciplinar e curricular e o

fabricao de tecnologias e seus efeitos. Denota o carácter claramente produtivo dos manuais de desenho, apontando seu duplo papel: construção disciplinar e curricular; fabricao, simultâneo, de tecnologias com efeitos subjetivadores sobre os alunos (p. 53):

Para cumprirem estas duas funções, os manuais de desenho adaptaram-se ao conjunto dos contextos curriculares e introduziram soluções técnicas que se foram afinando e especializando ao longo do tempo, de forma a configurarem materialmente intenções curriculares explícitas e implícitas. Criaram, desta forma, contextos de enunciação, que se generalizaram a todos os manuais de desenho com a pretensão de representar a disciplina

Na tese de doutoramento *A alma e o engenho do currículo. História das disciplinas de Português e de desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX* (2011), a autora dá testemunho da história das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário, no período “delimitado pelas reformas de Jaime Moniz (1894/1895) e do Estado Novo (1947/1948), [em] que se edifica o moderno sistema de educação, no qual o ‘Império do Meio’ adquire todo o seu significado (Nóvoa, 2011, p. xiii). A tese organiza-se em três partes: i) os autores dos manuais; ii) as reflexões que eles produzem sobre as disciplinas e métodos pedagógicos; iii) os manuais escolares e outros materiais e as práticas a que dão origem.

Em *Histórias de Autores Menores* (2012), investigação em história do currículo que serviu de base ao doutoramento, procurou detalhar “alguns dos aspetos investigados”, tornando claras as “normas e as condições de funcionamento dos discursos escolares”, de Português e de Desenho, nas coordenadas: tempo, disciplinas, manuais, discursos e, sobretudo, autores.

De evidenciar, por fim, as comunicações: *Da história do desenho no liceu português* (2002), uma análise do papel da disciplina de desenho no liceu, de 1834 ao primeiro quartel do século XX; e *Narrativa apanhada em pleno voo. A história do ensino do desenho* (2011b), onde tece as considerações:

O desenho cerca-nos e é o ambiente que alimenta os nossos olhos e se entranha em nossas almas sem dele nos apercebermos. É também o que nos surpreende esteticamente a cada passo pelas ruas, nos embala o quotidiano. Mas que pelo seu lado funcional e comunicativo, sempre nos traz a informação necessária, nos orienta e dirige as ações. O desenho tem connosco uma relação física, de proximidade.

Após a reflexão sobre o desenho na contemporaneidade, apresenta um périplo pelo pensamento de autores fundamentais à compreensão do mesmo – Emma Dexter, *New Perspectives in Darwin* (2006); Heinrich Wölfflin, *Renascença e Barroco*; Jacques Rancière, *O espectador emancipado* (2010); Jonathan Crary, *Techniques of the observer* (1999), prosseguidas por Walter Benjamin, *Estética e Sociologia da Arte* (2006); Gilles Deleuze, *La imagen-movimiento* (1994).

Os passos de Lígia Penim mostraram-me a “promessa de futuro” do desenho; a ligação entre o que ele representou no passado e as vias que poderão definir o seu porvir: “acredito que para que o desenho seja efetivamente promessa de futuro há que cuidar bem do seu passado” (Penim, 2011b, s.n.).

O périplo pela grande diversidade de estudos, acima referidos, permitiu-me constatar a escassez de análises aprofundadas na área da imagem e do desenho em educação – principalmente recorrendo à imagem como fonte e objeto de investigação – confirmando o argumento de Laurent Gervereau (2007, p. 33) de que “a questão do estudo da imagem na história continua, com efeito, a ser um debate em suspenso” e as conclusões do estudo de Helena Cabeleira (2016, p. 59):

Com efeito, a investigação em educação artística (em geral) e em história do ensino das artes visuais (em particular) continua a ser escassa e dispersa [...] verifica-se que a maioria das teses existentes tende a incorporar imagens (artefactos visuais e iconográficos), sem, no entanto, tratarem ‘o visual’ na sua especificidade – enquanto arquivo, metodologia e problema de investigação – e, assim, retraíndo-o na sua possibilidade de problematizar os modelos e formatos da escrita académica convencional.

A mesma autora, na análise “serial da amostra”, de teses de educação artística, realizadas entre 2005 e 2015, acessíveis no “Repositório da UL”, percebe alguns traços comuns, (pp. 63-64):

[...] que deixam entrever a presença de alguns hábitos e pontos cegos indicadores de uma dificuldade geral – quer por parte dos historiadores da educação, quer por parte dos artistas-professores-investigadores das diversas áreas de especialização no campo das ‘belas artes’ [...] não só em incorporar imagens nos seus textos e nos seus processos de escrita como, sobretudo, em consagrar algum tipo de reflexão (teórica, metodológica, empírica, heurística) aos seus próprios critérios e procedimentos de seleção, apropriação e manipulação (assumindo claramente que é disso que se trata) de fontes visuais ou iconográficas.

[...] em suma: historicizar e problematizar a nossa visão constituindo-a como um objeto de estudo que vise, por um lado, “superar o véu de familiaridade e auto-evidência que rodeia a experiência de ver” e, por outro, “transformá-la num problema para análise”[...].

Mais do que procurar o papel da imagem na história ou a história das disciplinas escolares, sobre os quais existem estudos consideráveis – de Áurea Adão (1982); Margarida Calado (1988, 2010); António Nóvoa (1996, 2003, 2005); J. Ramos do Ó (2003b); Maria Raposo (2004); Ana Sousa (2007); Gláucia Trinchão (2008); Ana Azevedo (2009); Francisco Caetano (2009); Maria Dias (2009); Catarina Martins (2011); António Pedro (2012); Marta Campos (2012), Maria Brito (2014) e outros –, pretendeu-se aqui dar conta do que foi escrito com/sobre as imagens do Desenho português.

1.3. Historiografia

No decorrer do século XX o manual escolar tornou-se no principal meio material do processo de ensino e aprendizagem, pese embora a existência de diversas posições sobre o seu estatuto e funções. Suporte de conhecimentos selecionados, legitimados e definidos como verdadeiros, de métodos pedagógicos e sistema de valores, este livro faz parte da tradição escolar mundial, resultando num objeto bem mais complexo do que um simples conjunto de textos escritos, impressos e inseridos num processo de emissão-receção, podendo ser analisado por diversas vias.

Neste capítulo apresenta-se uma imprescindível resenha das tendências mais recentes da produção historiográfica sobre manuais escolares. Devo dizer que a historiografia a que me vou referir não está perfeitamente definida no nosso passado cultural, em termos de conhecimento organizado, metodologia, objetivos ou autores. A historiografia portuguesa apresenta escassas obras de raiz dedicadas à problemática do manual – apesar de ter recebido nas últimas duas décadas uma crescente atenção dos historiadores das ciências da educação, de possuir um objeto de estudo relevante e de contar com abundantes fontes documentais. Na divulgação da produção historiográfica sobre manuais têm sido privilegiadas as publicações científicas, no entanto, é notória a ausência de uma estrutura agregadora de toda a produção neste campo.

Na análise dos estudos a que tive acesso interroguei a autoria, o espaço e o tempo, a validade das fontes ou o alcance das conclusões. Interroguei-me, concretamente, até que ponto

deveria estudar a produção científica nacional sobre manuais escolares – toda, a mais relevante, mais conhecida, só a específica do Desenho..., o longo prazo, o médio ou o curto prazo do período contemporâneo ...? Constatando que a vasta produção historiográfica do manual ultrapassa o âmbito desta tese, optei por duas possibilidades de abordagem: i) privilegiar a produção historiográfica contemporânea de cariz académico: para caracterizar e perceber os seus estudos; ii) analisar apenas os escritos relacionados com os manuais escolares. Da observação destes critérios encontrou-se um conjunto de autores e estudos, assumidos como representantes de uma amostra a construir, para poder, em síntese, perceber o método e os conteúdos da historiografia.

Definidos os objetivos, assumo que se trata de uma visão pessoal, de “fora” do campo, de alguém que dirige o seu olhar para além das fronteiras do seu território de conforto, o das artes visuais, em busca do conhecimento e do discurso mais científico ou literário da história, no interior de relações entre a argumentação e a narrativa.

A historiografia tem sido equiparada à teoria da história, à ciência que analisa o registo dos factos históricos, às descrições e inquirições do passado, ao modo como se escreve história. É escrita da história, estudo crítico do trabalho do historiador, arte de produzir história, conjunto dos métodos usados no estudo dos acontecimentos. Incide nos processos adotados, da narrativa à interpretação, nas visões sobre o devir histórico e concepções de objeto histórico, na utilização dada a evidências e fontes, no método de apresentação das conclusões, na figura do historiador.

Na opinião de Laurent Gervereau (2007, p. 33), “tal como a epistemologia é o estudo crítico do funcionamento da ciência (evolução, métodos, resultados), a historiografia, conjunto de documentos que servem para descrever a história, é agora geralmente equiparada a um olhar do historiador sobre a sua disciplina”. Diz respeito, por conseguinte, ao estudo da forma pela qual se constrói a história e ao ato de fazer a história da história.

Na perspetiva de José Mattoso (1997), emerge na historiografia a noção de que se podem reconstituir, vindos do passado, sistemas organizados de ações, os quais mantêm um grau apreciável de continuidade temporal, a que se chama estruturas. Porém nessa reconstituição não se podem adotar como referência os conceitos e padrões de comportamento atuais, há que reconstituir os do passado; há que ter em conta que os documentos históricos raramente explicitam o que é normal e quotidiano. Será então necessário fazer uma revisão das fontes para

que se possa detetar aquilo que de facto nos interessa. A propósito, Fernando Catroga (2010, p. 24), considera que

Todo o trabalho historiográfico tem de ser pensado como uma atividade epocal, desencadeada a partir de horizontes de pré-compreensão, o húmus de onde emergem os problemas a 'historiografar' propriamente ditos. E estes, como os de todas as outras formas de saber, só podem nascer de inquietações intelectuais traduzíveis em questionários investigáveis, isto é, em perguntas conducentes a respostas capazes de alcançarem um mínimo de comprovação.

Pronunciando-se sobre “ver para além do olhar” (2010, p. 26), Catroga sublinha a “operação” do historiador, na esteira de Michel Certeau: “perspetivar a história como uma operação, será tentar, de um modo necessariamente limitado, compreender como é que se dá a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, um ofício), os processos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto”. Reafirma que a produção de conhecimentos sobre o passado “impõe a presença de um *sujeito epistémico*, histórica e socialmente situado no espaço e no tempo; de um *texto* (toda a investigação culmina numa narração), e de destinatários deste (os recetores)” (2010, p. 26). E, assim, todas as características se vão revelando, a partir de uma problemática posta à prova em três níveis: “o *documental*, o *explicativo/compreensivo* (ou *interpretativo*) e o da *escrita*”.

1. Entradas-chave para uma historiografia

Os registos de carácter histórico sobre o livro escolar abarcam diversos temas (os conteúdos, a organização e concretização dos processos de ensino-aprendizagem, as políticas educativas, etc.). No conjunto desses registos, a historiografia do manual desenvolve-se a partir de três grandes linhas de orientação, se tivermos em conta o caminho escolhido para a sua realização. Esta conclusão de Justino Magalhães (1999), na caracterização da historiografia nacional do manual escolar, resume-se a três entradas-chave, a quais apresentarei nas próximas linhas, por se revestirem da maior importância na orientação desta tese:

1. Pela via da história económica e social. O estudo do manual debruçar-se-ia, essencialmente, sobre a materialidade do livro escolar, a saber: nas técnicas e materiais de fabrico e reprodução, no processo e percurso produtivos, no comércio, enquanto mercadoria e produto manufaturado, entre outros. A abordagem por esta entrada implicaria considerar uma multiplicidade de dimensões: a tecnologia de produção; o estudo socioeconómico dos processos

de produção e organização, das formas de comunicação, grau de especialização dos profissionais, papéis, funções... ; o mercado (comercialização, distribuição, circulação, aquisição, empréstimo); o livro entre o público e o privado e, finalmente, como objeto de contrafação, de censura e de controlo (censura, falsificação, duplicação, plágios, direitos autorais, tradução, adaptação, propriedade intelectual e material). Este acesso, prossegue o mesmo autor (1999, p. 280), concretiza-se quer em ações como “inventariar, compreender e explicar os recursos e métodos de descrição e de representação/participação dos diversos intervenientes na produção do livro, formas internas e externas de organização, hierarquias, relações de poder, relações de solidariedade, êxitos, falências”, quer noutro género de procedimentos, à partida posteriores às ações antes apontadas, tais como “analisar, caracterizar e inferir as implicações que decorrem da textualidade, das bases culturais, dos recursos linguísticos e meta-narrativos, no que respeita a locais, espaços, tempos, imaginários que fundamentam, povoam, hierarquizam a informação verbal, gráfica e objetual dos manuais escolares”.

2. Pelo lado da etno-história do livro. As investigações visariam, essencialmente, inventariar e compreender, pela constituição de grandes listagens e séries, a natureza específica da história do livro (em catálogos; livrarias; editoras e distribuidoras; catálogos de bibliotecas; índices de livros censurados, proibidos, doados ou inventariados; coleções). Esta historiografia, oriunda da etno-história, organizar-se-ia em séries, pela “construção de séries transversais, a partir de um referente”, seja uma instituição cultural ou educativa, uma livraria, uma biblioteca, um fundo documental, um particular (1999, p. 279). Outra opção seria uma “seriação vertical, visando um historicismo evolutivo e diacrónico, dentro de um mesmo eixo condutor temático ou material”, como ocorre com o manual, o livro de horas ou as bibliotecas populares. São exemplo deste fazer historiográfico os projetos de investigação em grande escala, de natureza serial, da historiografia francesa ou espanhola, os quais fomentaram volumosos inventários da manualística escolar. Em França, os quatro volumes de *L'Histoire d'Édition Française*, do Institute National de Recherche Pédagogique, da responsabilidade de Alain Choppin e, em Espanha, os dois volumes de *Historia Ilustrada del Libro Escolar em España* (Escolano, 1998), ilustram a investigação de carácter sistemático.

3. Pela via da história cultural. Que relação entre quotidianos, culturas e manual escolar, ao nível da informação, da representação, do imaginário? Ao nível dos universos culturais? Ao nível do saber-fazer? Que relação estabelece o manual entre passado, presente e futuro?...

A construção de séries de livros, para uma época, para certos públicos, em certas regiões, pode informar sobre a prevalência de temas, no que se refere à oferta e à procura – grandes temas, temas recorrentes, temas inovadores. Um processo idêntico, aplicado à história dos manuais, informa sobre temáticas, fontes, universos e núcleos, suas similitudes e diferenças, organização, complexidade da informação, conceitos, referências.

O recurso à comparação de manuais proporciona análises a partir dos conteúdos e a partir de fatores externos: autor/autores, editor, destinatários, produtores. Todavia, inquirir manuais sobre as representações culturais – científicas, materiais, axiológicas e de saberes-fazer –, concepções de mundo ou metas educacionais que os estruturam, é extraordinariamente fecundo. Se a materialidade do livro é um campo rico de investigação, o da representação, nos planos material e simbólico, é extraordinariamente mais complexo (1999, p. 284), à semelhança da receção-apropriação. Considere-se que o papel reservado ao leitor somente pode ser inferenciado: a partir dos critérios que presidiram à produção, seleção de conteúdos, tipo de imagens dadas a ver. Ainda que o manual encerre circuitos de apreensão bem definidos, a sua apropriação depende das muitas formas de utilização: utilização plena, parcial (só em certos conteúdos), não utilização; diferente exploração das “lições” relativamente ao proposto, etc. Observar criticamente a utilização do manual em contexto implicaria aceder aos modos de registo (exames, exercícios, registos gráficos, etc.), de aquisição e avaliação do conhecimento. Deste ponto de vista, torna-se clara a afirmação: “o estudo das formas de utilização e de apropriação das mensagens pedagógicas e didáticas constitui provavelmente o principal desafio da historiografia dos manuais escolares” (1999, p. 285). O estudo numa perspetiva cultural envolve diversas dimensões, tais como materialidade, representação, ação pedagógica, práticas associadas, apropriação. O acesso a listagens de manuais não significa, pois, livre acesso às distintas dimensões do manual.

2. Perspetivas na historiografia do manual

No texto *O manual escolar como fonte historiográfica*, Justino Magalhães (2008) entende a história do livro escolar como um campo historiográfico que nas décadas recentes se desenvolveu de forma intensa e inovadora, nos planos documental, biblioteconómico, arquivístico e bibliográfico, enquadrados no domínio da cultura escolar e da manualística. Seja no plano diacrónico, seja no síncronico, esta historiografia organiza-se em três áreas de investigação: i) a da inventariação/seriação; ii) a dos estudos específicos do conhecimento

científico e didático (articulados com a história das disciplinas e da cultura escolar); iii) a da comparação.

Quanto a temas e objeto, a análise da produção científica recente revela duas tendências nas iniciativas de pesquisadores isolados ou em programas comuns (cf. Choppin, 2002). A primeira caracteriza-se pela aparição e desenvolvimento de trabalhos que, mesmo permanecendo fiéis aos métodos clássicos de análise de conteúdo, investem nas disciplinas, nos níveis de ensino ou setores, até então negligenciados – por exemplo, em Espanha, Escolano Benito (1997-1998) debruça-se nas particularidades da história dos manuais catalães, galegos ou bascos. A segunda tendência, verifica-se em numerosos trabalhos com novas perspectivas, nas quais o manual é visto como um produto cultural, elaborado, fabricado, comercializado, consumido, em um dado contexto. São, assim, abertos uma série de áreas que contribuem para escrever, a prazo, uma história globalizante da literatura escolar: inventário historiográfico⁴; recenseamento da produção nacional; identificação dos fundos disponíveis e da evolução dos quadros legislativos e regulamentares; inventário e histórico das editoras escolares, história económica do setor editorial, sociologia dos autores de manuais, evolução da estrutura de produção, análise da difusão e receção, etc.

Quanto às concepções de pesquisa histórica sobre manuais, Choppin (pp. 17-18) regista a coexistência de duas, a “tradicional” e a “ecológica”:

1. A inscrita numa longa tradição historiográfica que vê o manual como mais um documento histórico. O principal interesse em analisar os conteúdos dos livros escolares reside (como assinala a maioria dos pesquisadores) na influência que teriam exercido na formação das mentalidades. Até aos anos de 1980, foi correntemente admitido pela comunidade dos historiadores, sob um ângulo ideológico ou sociológico, que os manuais detinham um (ou o mais) importante efeito na formação das jovens gerações. A aceitação deste postulado explica, por um lado, o controlo exercido por vários Estados sobre os manuais nacionais e, por outro, legítima iniciativas tomadas desde finais do século XIX, pela comunidade científica internacional, visando expurgar dos manuais estereótipos ou representações atentatórias à dignidade (do “outro”). A “eficácia” dos manuais, jamais totalmente provada, constitui-se hoje,

⁴ Leia-se, do Brasil: Universidade Estadual de Campinas (1989), *O que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico*. Campinas: Editora da UNICAMP; de França: INRP (Institut national de recherche pédagogique), Service d'histoire de l'éducation (1995). *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours, Bilan des études et recherches*; do Canadá: Paul Aubin (1997). *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*. Sherbrooke: GRELQ (Groupe de recherche et d'études sur le livre du Québec).

início do século XXI, um objeto controverso. Estudos recentes – de Christophe Caritey, no Canadá; Antoon de Baets, nos Países Baixos ou Kajiyama Masafumi, no Japão, entre outros –, defendem a relativização do papel tradicionalmente atribuído ao manual.

2. Uma conceção mais recente, surgida a partir da década de 1980, assente numa conceção “ecológica” da literatura escolar, visa apreender o manual num contexto global e, em especial, dar um novo contexto ao seu “discurso”: o manual deixa de ser considerado não só o resultado de um processo intelectual e editorial, depositário de um conteúdo, mas também um instrumento de ensino, indissociável do fim para o qual foi criado e da utilização que veio a assumir.

Desta resenha sobre o tema, conclui-se (cf. Choppin 2004):

Após os primeiros anos de 1970 opera-se uma mudança de perspectiva na análise de conteúdo dos manuais. As dificuldades então vividas pelos sistemas educativos ocidentais levaram, certamente, os pesquisadores a interrogarem-se sobre as finalidades do ensino, os conteúdos e os métodos e às questões de natureza epistemológica. Nestes anos, a análise do conteúdo ideológico e cultural recai sobre manuais que apresentam conteúdo genérico (do ensino primário), enquanto a epistemológica e didática ancora-se mais em disciplinas específicas (com finalidades, conteúdos e métodos de aprendizagem próprios).

Posteriormente, desde finais da década de 1980 – com o impulso da história das mentalidades, os avanços da semiótica ou o interesse pela vulgarização das ciências, recorrendo a bastantes esquemas e gráficos –, o manual deixa de ser considerado um texto “enfeitado” com ilustrações, ganhando algum terreno a articulação semântica entre texto e imagem. A pesquisa, por muito tempo confinada dentro das fronteiras nacionais, sofre uma mudança de escala, abrindo-se a influências estrangeiras e a novas dimensões. A função instrumental nos manuais conquista a atenção dos educadores e historiadores. Inicialmente, o interesse recai nos prefácios, para discernir os projetos dos autores e medir a clivagem entre os princípios anunciados e a aplicação que deles é feita. Outros elementos reveladores de intenções pedagógicas (e ideológicas) ainda carecem de melhor análise: i. as características “formais” dos manuais: organização interna, capítulos, parágrafos, notas de rodapé, os resumos, a enunciação dos títulos e subtítulos, os sumários, o léxico, o índice, etc.; ii. a distribuição e disposição dos diversos elementos textuais, verbais ou icónicos no interior das páginas; iii. as diferenciações tipográficas – fontes, corpo de texto, grifos, bordas, cores, tipos de papel; iv. o conteúdo icónico-verbal.

2. Memória e narrativa visual

O que é a memória? perguntara-me o meu pai quando eu tinha sete anos. Seria um palácio na alma, pensamentos entrançados num cordão, uma ponte entre tudo o que fomos e o que havemos de ser?

Richard Zimler (2013, p. 116)

2.1. Memória e narrativa nas fontes visuais

A memória é crucial na manutenção de narrativas visuais. O conceito de memória, enquanto propriedade de conservar informações, remete-nos para um conjunto de funções psíquicas graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Le Goff (1994, p. 477) esclarece que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [marcadas pela mudança e insegurança quanto às continuidades entre passado, presente e futuro], na febre e na angústia”. Ideia similar é defendida por Michael Pollak (1992, p. 5) quando declara que a “memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. Manuel Castells (1999, p. 84), defendendo que a comunidade é o fundamento da identidade, retém que é a memória coletiva o garante da sua preservação: “as comunidades locais, construídas por meio da ação coletiva e preservadas pela memória coletiva, constituem fontes específicas de identidades”.

A memória opera através de veículos, os quais transmitem aos atores coletivos um sentido do passado. As imagens são veículos, as suas formas – retratos, quadros, fotografias, filmes, expressões corporais... – constituem um meio irreduzível de tratar o passado e fazer com que este faça sentido no presente (cf. Zelizer, 2012, pp. 19-20). As memórias colectivas formam-se nas intersecções criadas por esses veículos. Diferentes veículos de memória oferecem formas distintas de dar sentido ao passado.

O objeto material é tido há muito como uma representação, por substituição ou sinédoque de acontecimentos, assuntos e cenários mais vastos, demonstrando a ligação entre a capacidade de recordar e os locais conceptuais ou físicos onde a memória se armazena (cf. Le

Goff, 1994; Nora, 1984). As imagens fotográficas são, de entre todas, as que mais legitimam acontecimentos. Cada fotografia que se tira é uma maneira de dizer à nossa memória o que deve ser guardado e o que pode (ou deve) ser esquecido. Ao conservá-las estabelecemos um ritual, através do qual reafirmamos a nossa identidade. O que é lembrado foi salvo do nada, o que é esquecido foi abandonado (cf. Berger, 2003). A câmara salva conjuntos de aparências, de serem recobertos por outros, que assim ficam preservados. Antes da invenção da câmara apenas a memória podia fazer isso. Mas, as fotografias em si apenas oferecem instantâneos, não preservam significados como a memória. Significado é o resultado de perceber funções, usos, acontece no tempo e espaço e aí se explica.

O trabalho visual, mais do que o verbal, permite a captação da sequência dos acontecimentos. Pode-se contar uma história, colhendo estrategicamente as coisas a meio do seu devir, registrando “o” momento de representação potencialmente mais forte. Já em 1896, Henri Bergson, na publicação *Matière et Mémoire*, considerava central a noção de “imagem”, na encruzilhada da memória e da percepção (cf. Le Goff, 1984) – memória e percepção são realidades instáveis, daí que a proximidade entre história e memória se foi desagregando à medida que a primeira se afirmou ciência: o exercício metódico, investigativo e reflexivo (Catroga, 2001). O visual tornou-se um transmissor efetivo do passado e um veículo chave da memória, apesar dos constrangimentos perfilados na actualidade, à subsistência da memória visual, resultantes de uma sociedade do espetáculo sedenta de novas imagens. Susan Sontag (2012) percebeu esta nova situação quando concluiu que a sociedade capitalista requer uma cultura baseada em imagens, quando “precisa de fornecer vastas quantidades de entretenimento a fim de estimular as compras e anestesiar as feridas”. A produção de imagens oferece a ideologia dominante: mudança social é substituída por mudança de imagens.

A memória nos manuais não deixa de ser uma encenação do passado compilado em imagens fotográficas, uma “condensação do tempo num instante congelado” (Sontag, 2004, p. 26). A fotografia testemunha uma presença: o efeito que produz na rememoração do passado não é o de restituir o que é abolido, pela distância espacial e temporal, mas o de atestar que o que vejo de facto existiu, portanto, ela não é uma cópia do real, mas uma ‘emanação’ do real passado (Barthes, 2006, pp. 123, 132). Ou seja, é um elo de ligação ao passado, uma segunda realidade que contém no seu interior uma história oculta e fisicamente inacessível, para cuja decifração (cabal) é imprescindível apreender convenções da sociedade em que foi produzida. Portanto, a memória fotográfica, mesmo que em fragmentos, vive da recontextualização,

segundo normas e processos de leitura estabelecidos no presente. Se o acto fotográfico é efêmero, a memória do tema permanece na fotografia, este é o seu papel.

A memória visual recorre a parâmetros indicativos e simbólicos, para consolidar ligações ao passado. Mas, se as imagens operam como veículos da memória, a capacidade de recordar acontecimentos do passado sustenta-se na disponibilidade. A par dos monumentos, as fotografias ajudam à lembrança de coisas e acontecimentos de forma tão eficiente que se transformam frequentemente nos marcadores primários da própria memória (cf. Zelizer, 2012, pp. 19-22). Assim, a fotografia revolucionou a memória, nos termos de Le Goff, em “Memória/História” (1984, pp. 11-50), multiplicando-a e democratizando-a, dando-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo guardar a memória do tempo e da evolução cronológica.

A compreensão das sociedades é indissociável da compreensão das representações que elas constroem sobre si próprias, no presente e no passado, e do sentido que atribuem a essas mesmas representações. O surgimento da memória, enquanto objeto de investigação, associa-se ao sociólogo Maurice Halbwachs (1968, 1994) que definiu o seu carácter social e coletivo: “Qualquer lembrança [de acontecimentos, pensamentos ou sentimentos] encontra-se relacionada com todo um conjunto de noções que muitos de nós possuem, com pessoas, lugares, datas, palavras e formas da linguagem, com raciocínios e ideias, quer dizer, com toda a vida material e moral das sociedades de que fazemos ou de que fizemos parte” (1994, p. 68). Deste modo, afirma (pp. 38-39):

Quando evocamos uma lembrança, e quando lhe damos um carácter preciso através da sua localização, em suma, quando a completamos, diz-se, por vezes, que a ligamos ao que a rodeia: na realidade é porque outras lembranças relacionadas com ela subsistem à nossa volta, nos objetos, nos seres no seio dos quais vivemos, ou em nós mesmos: elementos de destaque no espaço e no tempo, noções históricas, geográficas, biográficas, políticas, dados da existência corrente e modos familiares de ver [...].

A memória é uma dimensão da vida imprescindível na manutenção da identidade de grupos sociais, instituições ou disciplinas; uma fonte inesgotável de informação, de emoção e de reencontro do humano. As imagens da memória, sendo produzidas numa relação de mediação entre homem, sociedade e passado, tornam-se precedentes para as gerações futuras, fonte de segurança pelas continuidades que asseguram; ferramentas de superação de uma suposta

alienação: elas permitem mediar e situar a ação dos indivíduos dentro de um tempo e universo visual específico. De facto, “o nascimento da imagem está envolvido com a morte [...] quanto mais apagada da vida social estiver a morte, menos viva será a imagem e menos vital nossa necessidade de imagens”, salienta Régis Debray (1994, p. 21). Representar é tornar o ausente de novo presente e, sendo assim, reconstruí-lo e substituí-lo.

A memória social, partilhada e articulada na sua dimensão representativa, insere-se em contextos de interações e práticas, experiências e códigos simbólicos partilhados e estrutura-se pela linguagem. Faz parte do processo de reprodução social, representação que um grupo constrói relativamente ao seu passado histórico e a partir do qual esse grupo configura a sua própria identidade (cf. Nora, 1990, pp. 451-454). A verdadeira essência da memória reside no facto dos seres humanos serem capazes de lembrar ativamente e assim construírem registos de memória de modo a não esquecerem factos históricos. Segundo o construtivismo social, após Lev Vigotsky (2004) – que considera que o relacionamento social sustenta a aprendizagem e conduz à construção de significados –, sem a interação social não é possível adquirir significado social nos sistemas de símbolos e aprender a usá-los: a memória constrói-se nos processos de socialização, são as práticas e os usos socioculturais que explicam como pensamos e como nos expressamos.

A memória social implica na sua construção o acto comunicacional da partilha, independentemente da forma como se expressa essa partilha. A memória social é estável ao nível dos significados partilhados e das imagens recordadas. Forma-se em representações articuladas entre si, em redes de ideias gradualmente conceptualizadas, descontextualizadas, libertando-se das circunstâncias vivenciais em que foram produzidas, assumindo significado em si próprias. Este nível de memória, de cariz semântico, guarda e organiza as informações, integrando-as em categorias ligadas por redes de associação, caracterizadas pela lógica e coerência das suas conexões, independentemente do seu grau de concordância com o real. É a este nível que o conhecimento se estabiliza. Quanto maior for a descontextualização da recordação, mais se impõe o seu significado, nomeadamente o de natureza simbólica. É a conceptualização que assegura a estabilidade de um conjunto de ideias coletivamente guardadas e habilita essas ideias a serem difundidas e transmitidas (cf. Nunes, 2007, p. 58).

Na memória coletiva, as imagens emergem como via preferencial de partilha do conhecimento do passado. Memória coletiva entendida como conhecimento que os grupos têm do seu passado, a “recordação ou o conjunto de recordações, conscientes ou não, de uma

experiência vivida e/ou mitificada, por uma coletividade viva de cuja identidade faz parte integrante o sentimento do passado”, em síntese aquilo “que fica do passado na vivência dos grupos ou aquilo que os grupos fazem do passado” (Nora, 1990, p. 451). Esta memória, diz Le Goff (1994, p. 476), “é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder”. Em suma, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada, quer pelas forças que operam no desenvolvimento das sociedades, quer pelos historiadores.

A memória coletiva habita o lugar do ato educativo. Mantida pela partilha, no espaço de cada disciplina, as suas representações perduram entre docentes e discentes, assim como pelos materiais pedagógicos, em particular nos manuais escolares. Segundo Nora (1990, pp. 451-452), a memória coletiva é “globalizante, sem fronteiras, imprecisa e encaixando os factos uns nos outros tem algo de crença que só assimila aquilo que a conforta”, acrescentando: “ela apaga e recompõe a seu gosto, em função das necessidades do momento, das leis do imaginário e do retorno dos recalcamientos”. Ao invés, a “memória histórica” é “analítica e crítica, precisa e distinta, tem a ver com a razão que instrui sem convencer”; constitui a memória “oficial”, “unitária”, produto da elaboração de uma “tradição científica” empreendida pelos historiadores (cf. Matos, 1990, pp. 10, 175); tem um cariz conceptual, cuja construção se alicerça no rigor.

Relativamente à existência de memória coletiva nas imagens, como interessa num estudo de manuais de Desenho, seria oportuno refletir quanto à “voz” de origem das imagens do Desenho que povoam o imaginário contemporâneo; à porção de passado que foi oferecida para memorização coletiva, quando existiu de facto possibilidade de escolha; ao perfil das imagens que mostraram as coisas não como foram (ou são), mas como poderiam, ou deveriam, ter sido; às formas de apropriação privilegiadas. Para responder a estas questões, muitas vezes no campo da contingência, concluiremos, afinal, que ao produzir uma narrativa sobre as imagens do passado, que pode ter tanto de imprecisa quanto de impossível, a forma como as imagens falam, diz muito de como as entendemos e aos acontecimentos do presente, pois “Não será a própria história que se pretende mais científica e rigorosa, um campo privilegiado em que se exprimem, tantas vezes, projetando-se no passado, inquietações, anseios, crenças do tempo presente?” (Matos, 1990, p. 84). A ideia de história dominada pelo presente percebe-se também numa frase de Benedetto Croce, em *La storia come pensiero e come azione* (1938), que sugere que a História é sempre contemporânea.

Ao distinguir memória e história, o historiador Antoine Prost (2008) afirma que o vaivém entre passado e presente, assim como entre os diferentes momentos do passado, é a operação peculiar da história. A memória modela uma temporalidade própria, com os seus pontos de referência. O tempo da memória, da lembrança, nunca pode ser completamente objetivado, pois ele possui uma poderosa carga afetiva. Para Prost, o desafio que os historiadores devem enfrentar é o de transformar a demanda de memória dos seus contemporâneos em história; o questionamento da morte deve ser feito em função da vida: recordar, reconstruir, é um ato inócuo se o acontecimento não for explicado. Uma explicação que parte da interpretação de uma micro-história, fragmentada e cristalizada num instante fotográfico, para uma nova realidade de representação, pois, no entender de Henri Bergson (1999, p. 158), o passado não pode ser apreendido por nós como passado: a simples imagem não me reportará ao passado, a menos que seja efetivamente no passado que eu a vá buscar, seguindo o progresso que a trouxe da escuridão à luz.

Nesta pesquisa procurou-se fazer análise crítica do conteúdo das imagens e encontrar significados em representações passadas, no sentido apontado por Pierre Nora (1990, pp. 451-454), em que a memória está para a história contemporânea como as mentalidades para o estudo da época moderna. Interessou o enquadramento do manual escolar como lugar de memória, com os seus contributos para a formação de mentalidades, depositário de uma estratégia de construção e reprodução de tradições. Uma memória na qual se misturam real e imaginário, composta de representações icônicas de um passado que se pretende preservar e a partir do qual se cria consciência histórica. A pesquisa de informações herdadas, numa transformação de informações em documentos, configura uma “construção” de memória, entendendo-se esta como “o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registos, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.)” (Foucault, 2008, p. 7). A memória é essencial para o investigador que transforma o que sobrevive do passado em documentos históricos e recolhe, organiza e sistematiza conteúdos, de modo a obter conhecimento. Pese embora a extrema complexidade com que se apresenta a questão dos efeitos dos manuais sobre os seus recetores, Choppin (1992, p. 16) não hesita em afirmar que o manual foi “durante gerações, o utensílio fundamental que forjou a estrutura intelectual do povo”: o manual, retrato de uma época em que o ensino assentava quase exclusivamente no compêndio.

Os manuais, como crê Escolano Benito (1998, p. 15), são um “espaço de memória no qual se objetivaram [...] os programas da cultura escolar de cada época, as imagens dominantes

na sociedade que os produziu e utilizou e os modos de apropriação das disciplinas académicas”. Dentro da especificidade escolar que o caracteriza o compêndio é essencial na construção e transmissão da memória artística e técnica, mecanismo fundamental no funcionamento e desenvolvimento das disciplinas, um “espaço de memória” do conhecimento escolar. Ele conserva o sentido do que muda e do que permanece na própria percepção da história das disciplinas. No plano da configuração disciplinar os manuais traduzem de forma operativa conteúdos e funções disciplinares e encerram, na sua manufatura e fisicalidade, sucessivas reinvenções metodológicas e mecanismos disciplinares específicos, com que cada saber se foi operando dentro de modos de objetivação e modelos culturais definidos (cf. Dias, 2009). Na sua aparente modéstia, foram certamente o produto de maior alcance, com recurso à escola, na formação de uma “memória nacional” por parte do Estado contemporâneo português. Augusto Monteiro (2010, pp. 348-349) resume que eles “constituem um poderoso veículo de expressão da memória” e que à sua maneira, “memoram”, rememoram, visam combater o esquecimento (e a morte); guardiães de memórias, ajudam a (re)produzir e a (re)configurá-las. “Ao serviço das memórias, que as diversas ideologias e os distintos regimes desejam conservar, os “heróis”/protagonistas e os acontecimentos “panteonizados” vão ganhando tonalidades diferentes”. Neste sentido, entende que uma dimensão a explorar é a da iconografia (pp. 348-349), pois “Enquanto os historiadores das mentalidades não conferiram às representações icónicas o estatuto de fontes de investigação, o universo das imagens foi sobrestimado. As ilustrações dos textos despertam o interesse dos analistas, a partir do “uso” que alguns autores [como Philippe Ariès e Michel Vovelle, nomes ligados à Nova História] fizeram dos materiais icónicos e a partir da revalorização que a semiologia fez da retórica iconográfica [...]”.

A memória é o fio condutor de “uma” história. As forças políticas, pela visibilidade que conferem aos acontecimentos e personagens, participam frequentemente na construção, manutenção e transmissão de representações do passado, as quais constituem os principais lugares de memória de uma sociedade. A cultura visual do compêndio serviu a propagação de uma ideia de pátria – uma produção semelhante ao que fazemos com as tradições, que são inventadas e construídas, nos termos de Bruce W. Tuckman (2000, p. 5), para dar sentido aos símbolos do nacionalismo e da construção da nação, em paralelo com a propagação do denominado “mito fundador” (Hall, 2003). Quando se tem intenção de resgatar uma história, procura-se também resgatar memórias e, nesse caso, a lógica de que as partes compõem o todo é primordial (Hobsbawm & Ranger, 1984). Por isso, o recurso óbvio à anexação de um conjunto

de elementos formadores de identidade nacional (tais como monumentos) ou com potencial artístico (formas de representação da cultura popular, por exemplo). Por outro lado, os esquecimentos e os silêncios, são reveladores de “mecanismos de manipulação da memória coletiva” (Le Goff, 1984, p. 13). A (in)visibilidade foi a estratégia mais adequada para reforçar ou anular posições pedagógicas ou artísticas não condizentes, sendo, assim, é necessário um estudo mais completo da narrativa não limitado ao campo formal.

A perpetuação da memória serviu a construção contemporânea da nação, a partir de discursos performativos e pedagógicos construtores de sentidos identitários (cf. Bhabha, 2003). A nação como comunidade simbólica, inserida numa continuidade narrativa de discurso, tempo e modo historicistas: neste historicismo existiu espaço apenas para o olhar autorizado dos acontecimentos e da nação, um sujeito centrado. Pelo contrário, na situação identitária do sujeito pós-moderno, ele é conceptualizado como não possuindo uma identidade fixa ou permanente: “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.” (Hall, 2004, p. 13). Os sujeitos na conceção pós-moderna assumem identidades em função de momentos e contextos específicos.

Como diria Lévi-Strauss (2007, pp. 63-64) “[...] nas nossas sociedades, a história substitui a mitologia e desempenha a mesma função, já que para as sociedades sem escrita e sem arquivos, a mitologia tem por finalidade assegurar com um alto grau de certeza [...] que o futuro permanecerá fiel ao presente e ao passado [...]”. Importa realçar que através da narração mítica se exprime determinado sentido de existência, sentido que é frequentemente apreendido em forma de destino. A elaboração de um inventário dos mitos poderá conduzir-nos a uma tipologia da existência que exprima “uma estrutura objetiva de consciência mítica, ela própria expressão de uma objetividade profunda do ser no mundo” (Matos, 1990, p. 86). As narrações míticas, apesar de estruturas permanentes, revelam um dinamismo específico.

Gradualmente, instituiu-se a certeza de que as imagens do passado comum aparecem com regularidade nos manuais escolares. Na configuração do material disciplinar tudo concorre para a construção da grande narrativa estadonovista. É pela leitura dos textos imagéticos e verbais que ela discorre. Se a narrativa do manual impõe os temas e determina os ângulos de visão, é na ação do narrador que ela ganha vida. O professor determina saberes, perspetivas e práticas sobre os conteúdos da disciplina. A sua principal função é narrar. O narrador narra e narra-se, uma possibilidade decorrente do facto de a narrativa ser uma forma artesanal de comunicação. As afirmações de Walter Benjamin (1992, pp. 27, 28), ilustram bem o poder da

narrativa: “só aquilo que narra nos pode fazer entender”; ela “tem gravadas as marcas do narrador, tal como o vaso de barro traz as marcas da mão do oleiro que o modelou”. É um processo pessoal de (re)produção da imagem (visível ou imaginada), de onde resulta um produto afetado pela personalidade de quem o apresenta.

A apropriação da narrativa visual decorre da vontade e da personalidade do recetor; de contingências materiais; de manipulações da imagem – “as memórias são maleáveis”. É necessário compreender como são concretizadas, e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade (Burke, 2000). Foi no cruzamento de contingências da imagem e no vaivém entre passado e presente (nomeadamente ao nível das autorias, suportes, técnicas, temas, personagens, valores, efeitos...), que se perspectivou a relação entre memória e narrativa visual nos compêndios de Desenho.

2.2. Estatuto e estudo de fontes visuais

O estatuto de que gozam as fontes visuais obedece à percepção do poder da imagem. Estamos perante um poder conhecido desde tempos pré-históricos em todas as civilizações. Se nos debruçarmos sobre as produções da fotografia, da filmografia ou dos cartazes das grandes propagandas do século XX, constatamos que ele se exerce a vários níveis, seja com o intuito de propagar uma opinião, uma doutrina ou um produto industrial. Em todas as idades civilizacionais, dos muros às paredes dos templos, a imagem foi considerada instrumento adequado para transmitir ideias e exemplos às populações.

A utilização que a Igreja fez das imagens foi bem exposta pelo Papa São Gregório Magno: “o que a Escritura é para aqueles que sabem ler, a imagem o é para os iletrados. Por essas imagens, aprendem o caminho a seguir. A imagem é o livro daqueles que não sabem ler” (*apud*, Seco, 2000, p. 12). Posteriormente, as imagens ofereceram à burguesia nascente um poderoso instrumento de penetração ideológica, ao futuro movimento operário, um meio de resistência e, finalmente, participaram na vida diária das sociedades contemporâneas. As imagens escolhidas sempre tiveram grande influência em amplos setores da sociedade e formaram parte da cultura popular, ajudando a conformar sentimentos coletivos, mitos ideológicos, gostos estéticos e desejos de consumo. A mesma autora conclui que o interesse tradicionalmente demonstrado pelos historiadores face à imagem, também uma fonte de análise para a história, nunca foi excessivo, ressaltando apenas que a partir do desenvolvimento da história das

mentalidades, já na era contemporânea, um período de uso maciço de imagens, tem aumentado o interesse pela análise de materiais iconográficos, das pinturas murais nas igrejas, à fotografia e ao cinema.

O estatuto destas fontes é inevitavelmente marcado pela capacidade (das imagens) de se prestarem a muitas funções: de ilustração (reflexo de uma sociedade); criação de opinião (agente de influência); construção de realidades (dependente do estatuto do autor e símbolos da época); documento sobre o passado (condicionada pelas características dos centros de poder e das respostas sociais às mensagens dos mesmos). Segundo Mónica Seco (2000, pp. 12-14), o estatuto dependeria de quatro situações inerentes à leitura:

1. A ilustração, em geral, como as obras de arte, reflete a sociedade em que é produzida e proporciona uma excelente informação sobre os gostos e mentalidade da sua época.
2. A imagem é criadora de opinião, agente de influência social através de um processo de intervenção que o historiador não pode ignorar. Entre os objetivos da imagem encontram-se o benefício económico e a difusão de mensagens institucionais. Ela mostra a aparência de uma duplicação da realidade, mas os poderes (económico, político...) manifestam, frequentemente, interesse pela ocultação ou manipulação de imagens, de tal forma que elas podem passar de meio revelador da realidade a forma de a ocultar.
3. A imagem é uma criação. Ao analisá-la deve ter-se em conta que o seu autor pode ser uma personagem conhecida ou um simples desenhador anónimo, cujo criador espiritual é o grupo ou poder que representa. O autor elabora a realidade e é também influenciado pela sociedade em que vive. Para realizar uma análise iconográfica correta devem-se identificar os símbolos mais frequentes na época e o seu significado, bem como as características de originalidade do autor, a fim de conhecer os significados implícitos na imagem.
4. A imagem é historicamente percecionada como veículo de comunicação e representação (do 'mundo'). Para aprofundar o conhecimento do passado não basta simplesmente estudar quais eram as mensagens enviadas a partir dos centros de poder, ou contrapoder, político e económico, mas também aproximarmo-nos às respostas sociais aos mesmos, isto é, ao que sentiram britânicos, argelinos ou chineses, perante determinadas imagens. Portanto, há que contar com as características do público a que se dirige a mensagem; a importância do olhar na perceção da imagem, a partir de determinada cultura. Em síntese, a leitura é culturalmente contingente.

Situados em um universo visual próprio, pensamos o mundo conferindo às diferentes entidades predicados imagéticos. Todas as diferentes tecnologias (cinema, vídeo, fotografia, pintura, escultura, etc.) e respectivas imagens oferecem visões, traduções e interpretações, que em nenhuma circunstância possuem a neutralidade de janelas transparentes sobre o mundo (Rose, 2016). As narrativas visuais transportam, pois, mensagens imprecisas, não contêm significados fechados a priori: a diferenciação dos significados determina-se na apropriação que dela fazem grupos que partilham entre si códigos culturais (cf. Sauvageot, 1994). Apesar da visualidade das fontes resultar de uma construção em determinado contexto histórico, social e cultural, Fernando Hernández (2000, p. 107) ressalva que as imagens não são unidades formais fechadas, mas unidades discursivas abertas, em permanente devir, para se completarem com outros olhares e outros significados. Neste sentido, a visualidade do Desenho representa uma força sociologicamente abrangente, um corpo de saberes e valores a apreender, uma fonte de representações sociais.

A história das práticas culturais, onde se inclui o conteúdo do livro, é, com efeito, difícil de se construir porque elas não deixam um traço regular: o que é evidente num dado momento nem sempre tem necessidade de ser dito ou escrito-desenhado. Por isso, as fontes utilizáveis pelo historiador, os documentos, constituem apenas uma película em relação a todos os textos que foram realmente produzidos (cf. Julia, 2001). O “documento”, prova histórica, em sentido amplo: documento escrito e imagético, na concepção de Le Goff (1984, p. 95). Documentos e monumentos constituem o que pode evocar o passado. A persistência da imagem apresenta-se nas duas formas: nos documentos (objetos resultantes da escolha do historiador); nos monumentos (herança do passado, intencionalmente deixados para contarem uma história). A perpetuação da imagem-documento depende de condicionantes naturais (humidade, luz, temperatura...) e humanas (situação de produto, interesses da sociedade que a fabricou, arbitrariedade da transmissão...). Ela oferece ao historiador mensagens enunciadas de um universo de representações, enquanto traduz convenções compartilhadas pela sociedade em que se produziu (Bustillo, 1993).

Se no positivismo triunfava o documento escrito, com a “História Nova” ocorre uma “revolução documental”, ampliada nos anos de 1970, em que o historiador começa a “fazer falar as coisas mudas”. A história passa a ser uma certa maneira de elaborar, relacionar e formar conjuntos e séries de dados e de dar estatuto a uma massa documental (Le Goff (1984, p. 95). A revolução qualitativa e quantitativa dá-se ao nível do documento. Considera-se uma diversidade

de fontes, e não apenas os documentos oficiais. A introdução do computador possibilitará ao historiador trabalhar com um grande volume de documentação.

O historiador, direcionando o seu olhar para os manuais, pode observar no longo prazo a aparição e as transformações de uma noção científica, as inflexões de um método pedagógico ou as representações de um comportamento social. Pode, igualmente, colocar a sua atenção sobre as evoluções materiais (papel, formato, ilustração, paginação, tipografia, etc.) que caracterizam os livros destinados às “classes” (Choppin, 2002).

Os materiais didáticos fazem parte dessa cultura material escolar, na qual, segundo Bourdieu (1994, p. 37) cabem “todas as coisas que, por se tornarem tão comuns, logo tão evidentes, ninguém lhes presta atenção”. A seleção documental do Desenho resultou de uma escolha-recorte no interior do conjunto das fontes visuais disponíveis; derivou da sobrevivência destas nos arquivos, do estatuto histórico-social das mesmas e de funções enunciativas no universo da disciplina. O manual foi o recurso privilegiado na fixação e propagação do cânone escolar e cultural, uma montra do que se pretendia viver, tornando-se “um objeto, uma fonte privilegiada da investigação histórica.” (Penim, 2011). Na aceção de Flôr Dias (2009, p. 31), poucas outras fontes se apresentaram tão entrosadas entre saberes e sujeitos quanto os manuais. Eles amalgamaram saberes, *skills* específicos de condutas e procedimentos do foro cognitivo, psicofisiológico, higienista e cívico, visando não só fixar estados de alma identitários da infância, como implementar e difundir tecnologias educativas e modalidades de governo do escolar. O estudo da fonte-manual, trata, no modo, da manutenção de uma tradição historiográfica que tem privilegiado a construção do arquivo escorada em fontes impressas, recortando o livro escolar do fundo da grande configuração que é a cultura material escolar (Dias, 2009, p. 374).

A investigação com recurso a fontes visuais ocorre num limbo entre objetividade e subjetividade. Se, por um lado, elas são testemunho ‘objetivo’ com forte poder ilustrativo dos fenómenos em estudo, por outro, não se libertam do estado de subjetividade que as acompanha e que se afirma à medida que nos adentramos, para além da descrição e enumeração dos elementos que a constituem, no campo das suposições e do sentido. Uma via que me parece acertada no tratamento destas fontes é a assunção da objetividade, onde ela pode ser trabalhada, e a subjetividade, onde ela de facto ocorre, sem que haja necessariamente primazia de uma sobre a outra. Dada a existência de um amplo conjunto de fontes, a seleção documental representa, mas não corresponde à totalidade da produção editorial. Seria necessário um levantamento exaustivo de todos os manuais de todas as editoras.

As fontes primárias circunscrevem-se aos manuais de Desenho dos liceus, selecionados após aplicação de critérios; as fontes secundárias ou de contextualização, são outros manuais nacionais, livros didáticos estrangeiros, obras de história da educação em Portugal, dicionários, teses, artigos e obras genéricas que, de alguma forma, contribuíram para o delineamento conceptual da disciplina.

2.3. Cultura material e manual escolar

Ao contrário do animal, que de si só deixa passos, o homem deixa coisas, por detrás das quais ele se suspeita, ou se perfila.

O mundo dos objetos é, assim, um mundo de cultura, um mundo de coisas que o homem pensou, fez e de que se serviu.

Jorge Alarcão (2000, p. 15)

Toda a cultura possui uma materialidade própria. Aceitando a ambiguidade do conceito, em diferentes autores e áreas do conhecimento, Richard Bucaille e Jean-Marie Pesez (1989, p. 26), definem cultura material como “o conjunto dos grupos de atividades humanas que correspondem a uma finalidade consciente e possuem um caráter utilitário, que se exprime nos objetos materiais”; salientam que o conceito “cultura material”, distinto de “civilização material”, é heterogéneo, complexo e sujeito a diferentes conotações (pp. 11, 20-21). Sendo uma noção relativamente recente, só a partir dos anos de 1920, começou a adquirir contornos mais nítidos, com a mudança trazida pela nova historiografia francesa (no contacto com a antropologia), produzida principalmente por Marc Bloch, Lucien Febvre e, depois, Fernand Braudel. Alguns autores não têm dúvidas quanto ao seu lugar no seio das disciplinas da história: “as características que lhe têm sido apontadas permitem colocar, sem reservas, a própria cultura material no âmbito da história económica” (Mendes, 1995, p. 66). A cultura material, produto das coisas que os homens fizeram (e estudo dos homens que fizeram as coisas), é o território frequente da ação dos arqueólogos (cf. Alarcão, 2000, p. 11), o que levou Foucault (2008, p. 15) a afirmar que

Houve um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos traços inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, tendia para a história e

apenas visava a restituição de um discurso histórico; poder-se-ia dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, dos nossos dias, tende para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento.

Le Goff (1984, p. 88), testemunha no mesmo sentido:

A Arqueologia tradicional transformou-se em história da cultura (ou da civilização) material. Mais do que os monumentos (igrejas, castelos) e as obras de arte, são os objetos da vida quotidiana que chamam a atenção e orientam a investigação. As escavações feitas nas cidades interessam-se pelos bairros habitacionais e a arqueologia das aldeias desenvolve-se. Os instrumentos de trabalho, os utensílios, o mobiliário das pessoas modestas, o ambiente familiar e os jogos populares são tanto mais fascinantes [...].

Pensar a cultura pela via da materialidade pressupõe o entendimento de que as produções materiais exprimem a cultura, elas são cultura. Bucaille e Peséz (1989) registam que “Quem diz arqueologia diz vestígios de habitações e de edifícios, de objetos domésticos e de utensílios, etc., logo, de cultura material” (p. 18) e que a cultura material pode ser definida como “a cultura do grosso da população” (p. 21). Nestas qualidades, ela revela dois aspetos fundamentais: i. a coletividade (oposta à individualidade); ii. a repetição dos fenómenos que a compõem (oposta ao acontecimento), o que, em qualquer ciência, define uma situação epistemológica e, por conseguinte, opções ideológicas e metodológicas.

O conhecimento da cultura material é imprescindível à perceção da visualidade das sociedades e compreensão dos sentidos prático e simbólico que estas deram aos objetos. Escolano Benito (2001) considera o manual primordialmente como “um espaço de memória”, cumprindo no mínimo três funções: i) suporte curricular; ii) espelho que reproduz os valores, atitudes e ideologias da “mentalidade dominante de una determinada época”; e iii) ferramenta que apresenta os “métodos de ensino e aprendizagem usados no desenvolvimento do programa escolar”. Em representação da cultura escolar, reflete os conteúdos, o imaginário e os métodos. A escola é uma instituição produtora de cultura perpetuada na memória: “La memoria oral, escrita, icónica u objetual es el registro en que se ha archivado material y narrativamente esta cultura de la escuela, tan compleja por lo demás de aprehender y definir.” (Escolano, 2002, p. 22). A cultura escolar (“el conjunto de teorías, normas y prácticas”), articula-se em torno de quatro parâmetros: “los actores, los discursos y lenguajes, las instituciones y sistemas y las

práticas” (2002, p. 30). O manual, suporte material, dá substância palpável aos conteúdos (cf. Chartier, 2002). O texto não existe fora dos suportes materiais que permitam a sua leitura.

Na opinião de Justino Magalhães (2006, p. 5), o livro, fundamentalmente na tipologia de manual escolar, pela inscrição na cultura escrita, define-se como o principal “ordenador da cultura, da memória e da ação escolares”. É uma valia documental particular, pela complexidade da sua natureza; riqueza e diversidade de conteúdos; importância real ou potencial das suas funções; continuidade e abundância da sua produção. O livro constitui um objeto privilegiado da pesquisa histórica. Com efeito, “o manual está inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico” (Choppin, 1992, p. 14). Depositário, antes de mais, o manual tem o papel de transmitir às gerações jovens os saberes, as habilidades e o “saber-ser”, julgados indispensáveis à sua perpetuação. Comporta uma série de informações, para “além dos conteúdos temáticos, didáticos, ideológicos e científicos relativos à disciplina ou às matérias abordadas, os textos e as imagens apresentados funcionam normalmente como indicações diretoras do que é suposto serem os valores, os comportamentos e as metodologias de trabalho na escola.” (Paulo, 1999, p. 359). Magalhães (2008) conclui que os manuais constituem a base da ação pedagógica e didática e, como tal, são a principal fonte de informação sobre a cultura escolar.

O recurso a esta fonte da cultura material corresponde a um resgate das narrativas visuais, discursos e significados que nela assumiram certas imagens-chave (de heroísmo, progresso, pátria, raça, arte, técnica, etc.), na confluência da história das ideias, da educação e das mentalidades, onde se tem verificado, pela observação de Sérgio Campos Matos (1990, p. 9), “uma renovada atenção pela história da história, isto é, pelo estudo desse vastíssimo campo das representações historiográficas que as sociedades foram construindo do seu passado, complexos sistemas de símbolos, mitos e lendas, etc.”. Trata-se de lançar um olhar para o interior da escola, aos conteúdos, materiais e práticas, do ensino do desenho no ensino secundário.

3. Aproximação ao universo visual em estudo

3.1. Discurso e poder

O conceito discurso admite vários significados: a exposição sobre determinado assunto; um conjunto de teorias ou de ideias organizadas; uma ação sustentada pela ideologia de um grupo ou instituição social. Um conjunto de enunciados apoiados na mesma formação discursiva (que provém do raciocínio, dedução, demonstração). Coesão, coerência, unidade semântica do texto, são fatores pertinentes para o entender. Na obra *A arqueologia do saber* (Foucault, 1995), discurso é tido como uma massa envolvente de signos através dos quais homens e mulheres produzem, compondo e decompondo realidades com os materiais que encontram à sua volta; uma substância sempre em circulação, organizando-se segundo uma determinada ordem e exprimindo um determinado poder.

Noutra circunstância, remetido ao campo das ‘lutas sociais’, é representação de interesses e meio de exercer o poder (Foucault, 1999, p. 10):

Por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, os interditos que o atingem revelam bem cedo, e muito depressa, a sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto nada há de surpreendente: uma vez que o discurso [...] não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo qual se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

O exercício do poder não depende de uma hierarquia fixa, mas de um fluxo de forças residente em discursos, saberes e práticas. Disseminado e múltiplo, o saber-poder, “uma ação política, ou melhor, um conjunto de ações políticas continuamente exercidas e reiteradas a todo o momento”, constitui-se como “um jogo, imprevisível e contingente, que pode ser estabelecido a partir de múltiplas posições e por dentro das práticas onde o conhecimento toma forma” (Penim, 2011a, pp. 17, 18). A atitude pedagógica é preponderante no processo de ensino-aprendizagem: “Porque aquilo que pode ser opressivo num sistema não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, mas sim as formas discursivas através das quais enunciamos esse saber ou essa cultura” (Barthes, 1979, p. 30). Estas condições de possibilidade caracterizam a inscrição dos discursos em *formações discursivas* que sustentam os saberes e fazeres em circulação. Assim, discurso corresponde à atividade estratégica, através da qual se constituem os saberes de um dado momento histórico, e à articulação entre saber e poder de enunciação. O discurso é decidido, preparado e distribuído sob o controlo do que pode ser dito

Foucault (1995) considera que a análise discursiva deve revelar as condições em que um determinado enunciado passou a existir, que relações o enunciado tem com outros e quais os nexos estabelecidos nas relações intertextuais. Perspetivando o discurso como materialidade, a

sua análise deve realizada a partir de documentos. O objetivo de Foucault seria o de desvendar o funcionamento das regras de constituição de cada formação discursiva particular, procurando a regularidade dentro da dispersão – um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. “Não é necessário remeter o discurso à sua longínqua origem, é preciso tratá-lo no jogo da sua instância” (p. 28): As regras que constroem o discurso como sistema individualizado – que possibilitam a passagem da aparente dispersão de elementos à regularidade – apresentam-se sempre num sistema de relações: entre objetos, tipos discursivos (enunciativos, narrativos e argumentativos), conceitos e estratégias.

O funcionamento da prática discursiva reside na posição dos sujeitos, nas materialidades que alimentam os sentidos, na circulação dos enunciados, nas ligações que estes estabelecem com a história e a memória. Foucault procura o método que lhe possibilite encontrar as tendências de pensamento de um determinado período histórico. Em *A Ordem do Discurso* (1999), analisa a formação e manutenção dos discursos. O seu pensamento, dirigindo-se para um conhecimento circunstanciado e disperso, leva a concluir que as coisas se explicam pelas contingências das representações em um determinado período histórico.

O discurso está em toda a experiência humana, em todas as formas que comuniquem um conteúdo, qualquer que seja a linguagem. Ele opera num jogo no qual se constituem identidades, baseadas em regulamentações (sobre o cuidar do ‘corpo’ e da ‘alma’). Como refere François Furet (n. d., p. 95) não é possível saber até que ponto o dever implícito num discurso “é aceite, obedecido, interiorizado pelos homens”. Os discursos confrontam-se, dialogam, articulam-se, em redor de diferentes realidades identitárias.

Na produção manualística, o discurso é produtivo na medida em que faz parte de cadeias que dialogam entre si, que seguem normas e lógicas próprias, estabelecendo interações (Penim, 2011a). Verifica-se nesta rede de discursos a instituição de uma subjetivação, tanto nas mensagens dirigidas à modelação dos corpos e das mentes, como na definição dos lugares a serem ocupados por cada um. A análise dos compêndios de Desenho permite concluir sobre a existência de um discurso efetivo: i) na seleção de determinados conteúdos; ii) na organização por capítulos; iii) na articulação entre conteúdos e iconografia; e iv) no facto de os manuais sugerirem determinados métodos de ensino e atividades, para a aquisição de certos conhecimentos e destrezas e atitudes (cf. Brito, 2014, p. 40). Como dispositivo social, o manual impõe a generalização de saberes, modelos e processos de imitação e ritualização, identidades e imagens culturais, integração social dos indivíduos, etc.

3.2. Registos de autoria no manual

A liberdade de produção e circulação de manuais esteve desde sempre condicionada pelo controlo dos órgãos de poder. Historicamente, os textos foram mais associados aos autores, no sentido da responsabilização pela escrita, à medida que os discursos se tornaram transgressores e passíveis de punição (Foucault, 2002). Na Antiguidade, os contos, as narrativas, as tragédias, as comédias, as epopeias, enfim, os textos literários, circulavam e eram valorizados independentemente da preocupação com o atributo autoria: a vetustez dos textos, funcionava como filtragem, garantindo a qualidade e autenticidade. Em paralelo, os “tratados”, os textos científicos, os “compêndios”, etc., eram sempre garantidos pela referência, saliente, do nome do autor e instituição de filiação.

Nos compêndios de Desenho, a tradição consistia na exibição, na capa e primeiras páginas, do nome do autor, escola de formação e de pertença. Até à viragem para os anos de 1950 incluíam-se ainda prefácios com agradecimentos, notas dedicadas a convicções sobre ensino, objetivos da disciplina, considerações sobre arte, virtudes do estudo. Após esta data verifica-se um súbito desaparecimento de tal prática. Estará a ausência da referenciação autoral e opinião, relacionada com uma diminuição da atuação repressiva dos mecanismos de controlo dos diversos órgãos de poder, a partir do segundo pós-Guerra? Estará esse desaparecimento justificado pelo facto de se estar em pleno regime de “livro único” e essa informação já não apresentar qualquer relevância ou necessidade? Na passagem para 1950, e durante as duas décadas seguintes, assiste-se a uma abertura política relativa. Esta alteração que terá influenciado as enunciações no manual de Desenho? Com igual peso nesta transformação, contará, ainda, o facto de o trabalho de definição das grandes linhas do Desenho ter sido desenvolvido e encerrado nas duas grandes reformas educativas das duas décadas anteriores, em 1936 e 1947-48.

O desaparecimento do autor no texto (manualístico) corresponde, na constatação de Foucault, a uma das manifestações da morte do autor na escrita: o apagamento dos caracteres individuais do sujeito que escreve. Quando chega o momento em que a única marca que o autor pode deixar no texto é a sua ausência, o autor perdeu o seu papel. Foucault (1992, p. 41) procura, então, “localizar o espaço deixado vazio pelo desaparecimento do autor, seguir de perto a repartição das lacunas e das fissuras e perscrutar os espaços, as funções livres que esse desaparecimento deixa a descoberto”. Essa extensão, deixada a descoberto pelo

desaparecimento, encontra-se nos manuais se adotarmos determinados gestos: “localizar”, “seguir de perto”, “perscrutar”.

No plano da autoria no manual (autor, aluno, artista, artesão, etc.), merece destaque o papel do artista enquanto produtor de obras. A obra de arte é reproduzida no manual para ser vista e analisada. Neste aspeto, encontram-se duas situações recorrentes:

i) a produção coletiva (do ‘povo’, grupo, comunidade...) ou anónima (sem nomeação de autor singular). De uma maneira geral, podemos afirmar que quando a obra de arte ou a imagem associada remetem para tal, significa que a obra está ao serviço de uma religião, de um rito ou, num sentido lato, de uma função mágica. A produção artística pretendida por aquela sociedade em concreto – dedicada aos valores da Pátria, respeitadora dos cânones, naturalista, etc. – não favorecia os criadores, nem os percursos divergentes – experimentais, questionadores, subversivos) nem, em consequência, a divulgação da obra individual/particular (de visão pessoal) –, ao invés da coletiva/comum, pensada para a Nação.

ii) a produção individual. Quando ocorre a nomeação, afirmada no desejo de ligar o nome do mestre à sua obra, tal significa outra coisa: uma visão de arte enquanto tal, isto é, a valorização da atitude estética, a ideia da “arte pela arte”. O domínio da arte foi mais considerado em função da comunicação – do figurado, da mimese, do modelo “cartaz –, do que da expressão – da liberdade, da pulsão, da catarse –, esta só afirmou nas últimas décadas do século. Compreender-se-à, assim a escassez de nomeações artísticas individuais, no período deste estudo.

3.3. Estética da receção

Ao convocar a imagem pelo lado da receção pretendo colocar em evidência a sua função na construção de universos culturais. Se é inegável que os manuais, na sua produção, exprimem muito da cultura e da mentalidade coletiva pretendidas, a questão da receção, ou melhor, dos efeitos da sua mensagem sobre os consumidores, permanece problemática: não experienciamos a receção, desconhecemos os agentes, as condições e o contexto em que se opera (cf. Matos, p. 50). A questão da receção só pode colocar-se ao leitor do tempo presente. Não esqueçamos que, segundo Ernst Gombrich (1995), a obra – falava de pintura, mas o mesmo é replicável a outros géneros –, pela sua historicidade e condições de criação e produção “se encontra selada” para as gerações posteriores que a verão sempre como se a olhassem por um “telescópio”, à distância, segundo contextos mentais e códigos de representação diferentes.

Martine Joly (1999, pp. 43-45) clarifica: acerca do que o autor “quis dizer”, ninguém sabe nada; o próprio autor não domina toda a significação da mensagem que produziu. Ninguém é, também, o ‘outro’, não viveu na mesma época nem no mesmo país, não tem as mesmas expectativas. Interpretar não consiste em encontrar uma mensagem pré-existente, mas em compreender que significações provoca “aqui e agora”, destriçar o que é pessoal do que é coletivo. São necessários limites e pontos de referência. Estes pontos poderei procurá-los no que a minha análise tem em comum com a de outros, comparáveis a mim, não nas hipotéticas intenções do autor. “A mensagem está lá: observemo-la, examinemo-la, compreendamos o que ela suscita em nós, comparemos com outras interpretações; o núcleo residual desta confrontação poderá então ser considerado como uma interpretação razoável e plausível da mensagem, num momento *X* e nas circunstâncias *Y*.” Estudar as circunstâncias históricas da criação de uma obra, para melhor a compreender pode ser necessário, mas “para analisar uma mensagem, é preciso começar por nos colocarmos deliberadamente do lado em que estamos, a saber, o lado da recepção”, tal não invalida, evidentemente, a necessidade de estudar a história desta mensagem.

Regressando aos manuais, penso no desafio identificado por Justino Magalhães (2006, p. 11), ao afirmar que “a uma estética da produção e da representação subjaz uma estética da recepção: como (re)conhecê-la e como relacioná-las? É aqui que novos desafios se levantam”. De facto, a reflexão estética, na modernidade ocidental, tem vindo a centrar-se na estética da recepção (de Walter Benjamin e Hans Robert Jauss) e da comunicação (Jürgen Habermas), como na fenomenologia da percepção (de Maurice Merleau Ponty); nos mecanismos da criação (de Jean Pierre Changeux); nas expressões e linguagens (Nelson Goodman); na multiplicidade de formas e atitudes de intervenção na vida quotidiana, na sua relação simbólica com os contextos envolventes (Gillo Dorfles, Arthur Danto) - (cf. Nadal & Xavier, 1998).

Colocando o foco na direção das ‘negociações’, verificadas no processo de apropriação, a *teoria da recepção* ou *estética da recepção* examina o papel do leitor (na literatura), ao mesmo tempo que propõe uma reformulação da historiografia (literária) e da interpretação textual. Contrariando a teoria da produção e representação, da *estética tradicional*, acrescenta a relação dinâmica entre autor, obra e leitor. A *estética da recepção* (de Wolfgang Iser, Stanley Fish ou Hans Robert Jauss), opõe-se à crítica sociológica, ao formalismo ou ao estruturalismo, por estes se ocuparem das obras e dos autores, esquecendo os leitores.

Da *teoria da receção* servem-nos três áreas de interesse: i) o autor – que “morreu”, nas últimas décadas, enquanto entidade detentora do sentido do texto: “a morte do autor é o nascimento do leitor”, previu Roland Barthes; ii) o texto – que passou a ser mais do que uma organização (linguística ou não) fechada pelo seu produtor; iii) o leitor – que passou a ser o elemento fundamental do processo de leitura, a instância responsável pela atribuição de sentido.

Jauss (1994, p. 20), na sua proposta de história (da literatura), como “provocação literária, interessa-se pelas condições sócio-históricas que formularam as interpretações que a obra recebeu. Pretende articular a receção atual de um texto, a “face sincrónica”, com a sua receção ao longo da história, a “face diacrónica”; alcançar um método para a história da literatura e da arte que seja capaz de as colocar na sua relação com o contexto geral da história e na sua historicidade específica. O mesmo constata a existência de uma relação dialógica entre obra e leitor, que dialoga com ela também a partir de outras leituras. Esta teoria, ao arrogar a perspetiva do leitor, considera a historicidade das obras literárias do ponto de vista do recetor. Se o leitor consome obras vindas de outros períodos históricos é porque elas se atualizam permanentemente nas leituras que se fazem em cada época. À semelhança de Jauss, a fileira desta teoria denominada *Reader-response-criticism* (de Stanley Fish, Jonathan Culler, Wolfgang Iser), defende que o texto só ganha existência no momento da leitura e que os resultados dessa leitura são essenciais para pensar o seu sentido.

Por último, dentro desta *estética*, a *Sociologia da leitura* (de Robert Escarpit, Roger Chartier ou Pierre Bourdieu), interessa-se mais pelo circuito do livro (produção, distribuição, circulação), pelos elementos que sustentam a existência da literatura, com ênfase no público e na leitura. A literatura enquanto aspeto da *superestrutura* (elaborações de carácter imaterial: políticas, filosóficas, religiosas, morais, culturais), refletiria a *infraestrutura* (organização económica, forças e relações de produção), inserida num jogo dialético entre “mostrar” e “ocultar”, consoante a função ideológica a desempenhar pelo texto num dado momento.

Nos estudos da *receção* definem-se dois modelos de investigação semelhantes: i) o conhecido pelo par “codificação-descodificação”, cujo pressuposto reside no facto de a codificação da mensagem ser polissémica, i.e., pode não coincidir com o sentido original (Hall, 1980); ii) o “clássico”, da tradição hermenêutica e literária (Gadamer, 1976; Iser, 1978). Este, perspetiva a compreensão do ponto de vista daquele que compreende: o sentido produzido pelo leitor depende mais das oscilações entre o texto e a imaginação do que do sentido inicial. A interpretação sujeita-se, assim, à pluralidade de circunstâncias do destinatário, às receções e

leituras acumuladas no decorrer da sua história. As diferentes receções ampliam o significado da obra e nela se incorporam: “não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz” (Barbosa, 2002, pp. 18-19). O discurso artístico constitui-se no quotidiano do destinatário (Certeau, 1994). É a afirmação do leitor como agente ativo do sentido da obra.

O texto impresso encerra sempre um sentido potencial. Mesmo um indivíduo continuamente sujeito a representações programadas – de mimetismo, como no caso das duas primeiras décadas do Estado Novo, maioritariamente afetas ao realismo do século XIX e à ilustração de propaganda, onde não tinham lugar as obras não miméticas do século XX, por o caráter estético dos textos se limitar a critérios como o poder de reprodução da realidade social – a sua leitura das imagens do Desenho, ainda que o referencial impresso lhe limite a ação arbitrária, numa experiência “visuo-estética” integrará o objeto dado como representação não hermética.

Noutro plano da receção, dos textos verbais ou visuais, o investigador não pode substar as possibilidades oferecidas pelo “não-dado”, a montante e a jusante, ou seja, pelas lacunas encontradas ao longo dos textos que levam o leitor a integrá-las/completá-las para construir um conjunto que seja significativo. Os vazios permitem, ao leitor, dialogar com o texto e projetar nele as suas representações, numa espécie de emancipação recetiva e, ao investigador, indagar e entrever através deles as razões que os justificaram: os textos informam tanto pelo que mostram quanto pelo que ocultam.

3.4. Sentido denotativo e conotativo na imagem

Perante a diversidade de pontos de vista, ainda que lacunares, quanto à definição de um modelo-chave da interpretação scripto-visual, ganha pertinência a proposta de Paul Ricoeur (1988, p. 14), descrita resumidamente como “trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”. Este entendimento remete-nos para a articulação entre dois níveis de leitura na mensagem icónica (cf. Bardin, 1975): a perceção dos elementos que constituem a imagem; e as associações ou evocações sugeridas – de caráter afetivo ou ideológico, por exemplo.

Na mesma linha, Nelson Goodman, em *Modos de fazer mundo* (1995), conclui que o ‘mundo’ é construído a partir de sistemas abertos de símbolos que são “versões-de-mundos”. As

versões são construtoras da realidade que lhes corresponde: toda a produção humana resulta em sistemas de símbolos, até mesmo as imagens figurativas são formas simbólicas – o símbolo é um ser em potência, ele possui um duplo propósito, uma opacidade: o sentido literal esconde o sentido simbólico, a significação manifesta remete para a dissimulada. Por isso, no universo dos símbolos, as expressões de duplo ou múltiplo sentido, dizendo uma coisa dizem outra: se há uma plurisignificabilidade das palavras também há uma polissemia da imagem (cf. Ricoeur, 1988) –, os sistemas de símbolos ordenam, classificam e categorizam os objetos em domínios. Estes sistemas são artefactos, no sentido em que são resultado de livres decisões, quanto à forma de organizar os domínios.

Ainda que as imagens nem sempre forneçam uma informação objectiva, são elas, enquanto representações condensadas de objetos, lugares, personalidades, conceitos, etc., que permitem, com maior frequência, a transmissão expedita e a perpetuação da informação (cf. Nunes, 2007). A imagem tornou-se equivalente a representação. No entanto, a imagem, é um sistema de simbolização, um texto que expressa ideias, *per se*, ou em conjunto com configurações linguísticas (legenda, descrições, comentários, etc.). Ela é realmente uma linguagem específica e heterogênea; que a este título se distingue do mundo real e que propõe, por meio de signos particulares a interpretar, uma representação escolhida e orientada (cf. Joly, 1999, p. 53). A atribuição de sentido – indagada por Roland Barthes (1964): “Como é que o sentido [significação] vem até às imagens? –, adquire referências numa “estratégia bimodal”, no recurso à integração da imagem nos textos verbais. Traduz-se na proliferação de mensagens “multimodais”.

Do mesmo modo que o texto verbal pouco ou nada significa sem imagens (visíveis ou não), o texto icónico significa muito pouco sem palavras, pois “nada se poderia dizer do visual se não houvesse a língua para nos permitir falar dele. E se o visual fosse uma coisa da qual nada se dissesse, ele teria uma existência bem menor” (Metz, 1973, p. 13). Se, como testemunham Laurence Bardin (1975, 1995) e Roland Barthes (1964), a relação de ancoragem entre texto e imagem é recíproca, podendo ser exercida por qualquer um dos dois em relação ao outro, isso significa que nos manuais tanto o verbal como a imagem influem na condução do olhar e que as funções comunicativas, ao nível prescritivo, ideológico, normativo, etc., dependem da ancoragem que se estabelece.

Apesar da flutuação do sentido variar com a polissemia da imagem, a qual confere maior ou menor diversidade aos significados que lhe podem ser atribuídos, a apreensão da mensagem

icónica depende, antes de mais, do domínio de códigos de reconhecimento, resultantes da experiência do observador e do cariz convencional dos seus elementos gráficos. Nas situações comunicacionais que exigem rigor no seu conteúdo informativo, a representação icónica costuma ser acompanhada pelo texto verbal, pois este fixa o sentido a atribuir-lhe, selecionando alguns dos potenciais significados e eliminando outros, orientando a leitura e reduzindo o carácter flutuante e impreciso (Bardin, 1975). Esta relação é central onde a coerência entre código linguístico e icónico constitui requisito essencial do acto comunicacional, seja pela redundância, seja pela complementaridade que se gera entre as mensagens verbal e icónica.

Texto e imagem devem restringir entre si a polissemia de cada um deles e evitar desvios de interpretação na pluralidade de significados (cf. Barthes, 1964). A palavra auxilia na denotação, ao restringir a multiplicação de sentidos, como pode acrescentar sentido conotativo onde ele não existia, ou seja, tem o poder de transformar a relação criada com as imagens.

Barthes distingue na imagem um nível de denotação, primário e literal, e um de conotação, em diferentes graus, abarcando o campo do simbólico. Os dois níveis confundem-se e complementam-se na leitura. A distinção entre imagem denotada (do sentido literal) e conotada (do simbólico) é aparente, na medida em que dificilmente se encontram imagens em estado literal puro, como sugeriu Barthes (1964, p. 45): “on a vu que dans l’image proprement dite, la distinction du message littéral et du message symbolique était opératoire; on ne rencontre jamais (du moins en publicité) une image littérale à l’état pur”. Basicamente, a denotação é o que “sobra na imagem quando apagamos os signos da conotação [...]” (p. 43). A mensagem de sentido denotativo corresponde à ‘letra da imagem’: “la lettre de l’image [...] correspond en somme au premier degré de l’intelligible” (pp. 42, 46). A ‘letra’ é, portanto, “o primeiro grau da inteligibilidade”, pelo qual se processa a apreensão analítica e, a partir dela, se constrói a narrativa. O conteúdo denotativo dos elementos gráficos equivale ao primeiro nível da sua leitura. A mensagem conotativa associa-se às representações mentais do indivíduo, enquadradas num imaginário mais ou menos abrangente, enraizado no inconsciente coletivo. Desde que o leitor se reveja perante a imagem, a mensagem denotativa “naturaliza” o conotativo – sendo de cariz: i) individual: existencial, simbólico; ou ii) social: cultural, ideológico –, integrando-o em contextos reconhecidos como reais e, portanto, coerentes (cf. Barthes, 1987).

Entre a produção e a receção, as formas visuais materializam-se em ocorrências de “transmissão cultural”: a troca de formas simbólicas entre produtores e recetores (Thompson, 1998). Esta transmissão não se apresenta linear, resulta de adequações e expectativas de autor e

recetor, de oscilações entre mensagem denotativa e conotativa, de interpretações de primeiro e de segundo grau, enfim, da observação como um ato de leitura – o ato de ler é uma análise das condições de observação, isto é, de ver e ver-se. A percepção moderna como ato temporal e cinético (Crary, 1990). Em síntese, a atribuição de sentido às representações depende de atributos percebidos, inferidos e imaginados, numa ligação permanente entre memória individual e coletiva, passado e presente, o ‘eu’ e o ‘outro’.

3.5. Representação e leitura visual

A “visão de mundo” produzida pelos diversos mecanismos existentes no interior da escola inclui a questão da representação. Esta, tomada no seu sentido mais comum significa acto ou efeito de representar; exposição, exibição, o que reproduz alguma coisa, figura; reprodução; figuração mental, uma forma de substituição... A imagem é um signo gráfico, uma forma de representação. Através dela nomeiam-se coisas, descrevem-se objetos, enquadram-se narrativas, dispostos segundo uma ordem e tipologias de onde se inferem valores relativos.

O discurso verbal está permeado de imagens, de iconicidade, como diria Charles Peirce (1839-1914). O recurso à imagem constitui prática corrente nas propostas, metodologias e atividades do programa de Desenho; ela não é apenas um recurso para a motivação ou introdução do assunto da aula, mas a conceptualização e o problema em si. Representação, linguagem e símbolo são conceitos virtualmente intercambiáveis nos seus usos mais vastos. Representar, em Peirce, significa “estar para”: uma palavra representa algo na mente do ouvinte; um retrato representa a pessoa. Uma representação é um signo baseado numa relação de semelhança. A representação do objeto produz efeitos interpretativos no leitor, funcionando o signo como mediador.

Na opinião de Jacques Aumont (2009) a representação é o processo pelo qual se institui um representante que, em contexto limitado, tomará o lugar do que representa. Como criação humana, toda a representação icónica é condicionada por fatores como a destreza e o estilo de quem a produz, pelas condições materiais e técnicas utilizadas, pela intencionalidade que preside à sua elaboração e sobretudo pelos esquemas conceptuais a partir dos quais cada indivíduo representa a sua vivência. Ernest Gombrich (1995) defende que o artista, como outros produtores, regista a “sua reação psicológica ao mundo”, sendo o produto uma criação materializada por determinados meios e reportada a esquemas conceptuais (*schemata*). Segundo

Roger Chartier (2002, p. 23), na relação do sujeito com o mundo, articulam-se três modalidades de representação: i) o exercício de classificação e delimitação, através do qual a realidade é construída pelos diferentes grupos; ii) as práticas tendentes ao reconhecimento de uma identidade social, a exibição de forma de estar e significar simbolicamente um estatuto/posição; iii) as formas institucionalizadas e objetivadas, através das quais os “representantes”, coletivos ou singulares, assinalam de forma visível a existência do grupo ou comunidade. O estudo das representações, levado a cabo por este investigador, oscila entre o registo da i) objetividade, encontrada na constância das estruturas e na história dos documentos seriados em grande escala; e o da ii) subjetividade, inerente às representações e à história dos discursos individuais e coletivos em escala reduzida, numa abordagem de carácter mais fenomenológico.

A observação de Rudolf Arnheim (1996, s.n.) de que temos negligenciado o dom de compreender as coisas através dos nossos sentidos assume pertinência:

[...] os nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir” e reafirma que “sofremos de uma carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que vemos. É natural que nos sintamos perdidos na presença de objetos com sentido apenas para uma visão integrada e procuremos refúgio num meio mais familiar: o das palavras.

O poder da imagem é indesmentível: 82% da nossa aprendizagem informal é feita através da imagem e 55% dessa aprendizagem é inconsciente (Barbosa, 1991, p. 34). Parece evidente que as porções de memória, necessárias à manutenção de todo o tipo de narrativa, permanecem esparsas em ações intermitentes. As perdas de memória acarretam perdas nas continuidades discursivas. O olhar imerso na pós-modernidade (*modernidade tardia*, de Anthony Giddens, *modernidade reflexiva*, de Ulrich Beck ou *modernidade líquida*, de Zygmunt Bauman), terá de interrogar as imagens e os processos que testemunham o agora; operar uma relação de estranheza com os fazeres, saberes e jogos de visibilidade; questionar a rede oscilante que os suporta; forçá-los a serem estranhos para que possam ser vistos (Rodrigues, 2011). A cultura do momento, do tempo rápido e da exaltação do acontecimento, numa espécie de ‘presentificação’ eterna, dificulta a manutenção de narrativas e de memórias nas artes visuais. Pensar a imagem, enquanto sistema de representação, e modo fundamental de produção de cultura, implica compreender os seus mecanismos de produção e reprodução. Uma abordagem crítica da imagem deve procurar “agenciamentos” (a defesa dos interesses de outrem, o esforço feito para

obter alguma coisa; o resultado de uma diligência), isto é, a capacidade de intervir, de afetar visões específicas nas diversas audiências. Os efeitos do tratamento da imagem (manipulação, reconfiguração, expansão, etc.), no processo de conceção, composição gráfica/produção e distribuição, têm efeitos em termos de orientação da leitura. Do ponto de vista de Gillian Rose (2016), os significados podem ser construídos a partir de três estâncias-tipo: a produção, a própria imagem e as audiências. Em cada uma destas, temos três modalidades de abordagem: tecnológica, composicional e social. Assim, os debates teóricos e metodológicos para interpretar a imagem podem ser colocados como discussões dentro de instâncias e modalidades mais apropriadas.

A decodificação da imagem, atividade do saber frequentemente classificada como pouco estruturada, exige do investigador uma crítica contextualizada das suas qualidades, pertinência e objetivos. Os métodos utilizados dependerão sempre do foco de análise do pesquisador não havendo, *a priori*, uma posição ou modalidade melhor do que outra nesta abordagem.

3.6. Intencionalidades pedagógicas no recurso à imagem

Nos materiais pedagógicos a imagem reporta-se a objetos físicos e mentais. O elemento essencial da representação icónica é a semelhança, o “parecer-se com”, remetendo-nos diretamente para aquilo que a imagem substitui. A representação visual pode apresentar propriedades que vemos, que supomos que existem ou que integram imagens mentais. Nas ‘ilustrações’, a par da legibilidade (diferente na fotografia, desenho ou esquema) e do seu papel pedagógico, levantam-se duas questões essenciais: no plano quantitativo, “qual a importância a conceder às ilustrações em função da matéria e do nível escolar?”; no plano qualitativo, “qual o contributo das ilustrações em relação aos objetivos da aprendizagem?” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 194). Ou seja, a adequação do número de imagens, em função do conteúdo e do leitor; o papel da imagem, em função de objetivos de aprendizagem.

Em relação ao uso da imagem na sala de aula, na perspetiva de Isabel Calado (1994), importa compreender que fornecer ao aluno os conhecimentos necessários para uma leitura consciente das imagens, levá-lo a descobrir os seus códigos, é contribuir para a integração do futuro cidadão, como indivíduo civicamente responsável, capaz de analisar, decidir e intervir. A

leitura de imagens, pela utilização de ferramentas teórico-práticas que permitam aumentar a literacia visual, corresponde a um processo de alfabetização nunca tentado em Portugal.

Os manuais, incluindo os de Desenho e de Educação Visual, em regra não remetem à exploração das imagens, como fazem com o texto verbal, nem as descodificam do ponto de vista simbólico, inclusivamente naquelas que apelam à experiência artística e estética. Para esta situação contribui a ideia generalizada e falsa de que a imagem é de leitura imediata e fácil, não necessitando de esforço para a sua descodificação, situação que não garante a apreensão dos conceitos que através dela se representam e se pretende sejam objeto de aprendizagem, isto é, de compreensão e de apropriação individuais. Este aspeto torna-se pertinente no caso das imagens dos manuais, em relação às quais se constata a falta de um convite, explícito ou implícito, à sua análise, pois tudo se passa como se a sua visualização fosse suficiente para atingir propósitos, nunca clarificados (Santos, 2001). Donis Dondis (2003) concluiu que para a compreensão de mensagens visuais, é necessária uma “alfabetização visual” (em temas como enquadramento, distância, ângulo, forma, cor, textura, etc.), como ocorre com a alfabetização verbal, propiciando aos membros de um grupo a partilha de significados comuns.

A leitura de imagens – i.e., da informação visual registada em código –, uma construção sociocultural que envolve uma diversidade de relações, tornou-se uma necessidade. Ana Mae Barbosa (2003, p. 111) afirma que “a leitura do discurso visual, que não se resume só a uma análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que estes atributos, em diferentes contextos conferem à imagem, é um imperativo da contemporaneidade”. Quando se trata de analisar imagens, conviria encurtar a semântica do termo e precisar algumas características desse objeto. Ao falar de imagem podemos ter em conta a sua materialidade concreta; os casos em que se multiplica; as versões que assume ao organizar-se numa representação; o corpo que toma em função do suporte, da máquina ou da técnica que a veicula, etc. (cf. Calado, 2012, pp 44-45). Segundo expõe Fernando Hernández (2000, p 40), a “leitura da imagem” dá ênfase à perceção, como base para a identificação dos elementos da linguagem visual e à atividade de oficina, sob a influência, entre outras tendências, do enfoque analítico da Bauhaus, da estética formalista e de alguns aspetos da semiótica dos anos setenta. Este procedimento colheu também influências da obra *Art and Visual Perception* (1996), de Rudolf Arnheim, onde o autor enumera dez categorias visuais – equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão –,

em forma de modelo, para que o espectador explore a imagem e descubra a configuração com mais qualidades expressivas.

Sabemos que o que vemos e como vemos traduz um modo datado de organização do olhar. A apropriação do visível depende de um conjunto de fatores históricos, científicos, sociais e culturais: i) a criança tem uma leitura própria de mundo que precede a leitura da palavra; ii) o texto é expressão do pensamento de inúmeros agentes que contribuem e participam na formação de sentido; iii) o educador é um agente que concretiza possibilidades de construção de saberes, a partir das suas experiências; iv) o educador tem um grau de compromisso com a sociedade e cultura da qual faz parte, permitindo uma leitura mais ou menos ‘problematizadora’ do texto; os textos apresentam assimetrias quanto à qualidade dos meios das mensagens: a um texto verbal de qualidade nem sempre equivale um bom conjunto de imagens e vice-versa, etc. Ou seja, o leitor-observador sujeita-se a múltiplos textos e práticas de leitura em face das vozes e das vistas que surgidas em seu redor. A prática de trabalho com imagens, no intuito de retirar gratuidade no recurso às mesmas – desde as propostas da “alfabetização visual”, passando pela “leitura da imagem” até aos mais recentes modelos de “diálogo com a imagem”, ultrapassando a mera realidade perceptiva –, visa estabelecer uma relação fecunda entre teoria e prática (pela integração dos seus componentes sintáticos e semânticos) e ao mesmo tempo significativa para os sujeitos.

4. Metodologia

Este capítulo destina-se à apresentação e justificação da metodologia de investigação adotada. Esclarece-se o objetivo e o paradigma, como a natureza da investigação e as opções metodológicas. Procede-se à caracterização dos elementos sobre os quais incide o estudo; à definição e constituição do *corpus* e à apresentação do instrumento de recolha de dados, descrevendo o processo, da conceção à validação. Segue-se uma descrição da operacionalização da análise de conteúdo e do tratamento dos dados recolhidos.

4.1. Objetivos e questões de investigação

[...] a crítica é contrária à disposição normal da inteligência humana; a tendência espontânea leva o homem a acreditar no que lhe é dito. É natural aceitar todas as informações, sobretudo,

uma afirmação escrita – mais facilmente se estiver escrita em algarismos – e, ainda mais facilmente, se for oriunda de uma autoridade oficial, se ela for, como se diz, autêntica. Aplicar a crítica é, portanto, adotar um modo de pensamento contrário ao pensamento espontâneo, uma atitude de espírito que não é natural [...]. É impossível assumir tal atitude sem esforço.

Charles Seignobos

Diferentes estudos sustentam a influência do manual nas aprendizagens dos alunos e na prática pedagógica dos professores. As representações visuais do manual são poderosos elementos de comunicação, com grande capacidade de penetração nos públicos a que se dirigem. Nesta pesquisa, por forma a melhor compreender o objeto de estudo – a relação imagem, didática e ideologia nos compêndios de Desenho dos liceus do Estado Novo –, caracteriza-se a efetivação do conhecimento escolar da disciplina Desenho; descreve-se como a mesma se constituiu e se modificou, as condições de circulação entre reformas educativas e o que deu a ver ao seu público, recorrendo essencialmente à descrição e análise de conteúdo imagético.

Na colocação desta problemática, consideraram-se três aspetos fundamentais: i) nem todas as práticas escolares permitiram a utilização integral do manual; ii) professores e alunos tiveram distintos acessos ao manual, ao longo do período em estudo; iii) o alcance das disposições colocadas no manual foi sempre desigual, marcado especialmente pelo facto de estar em vigência ou não o regime de “livro único”. Assim, e na tentativa de prevenir os aspetos acima indicados, o conhecimento aprofundado sobre a utilização do manual-compêndio no Estado Novo procurou “complexificar os olhares”, utilizando diferentes focagens (cf. Magalhães, 1999, p. 289). A investigação incidiu na leitura e interpretação das imagens constituintes de um *corpus* extenso e diversificado, quer quanto aos anos de escolaridade quer quanto ao período temporal.

Uma boa análise, na perspetiva de Martine Joly (1999), define-se, antes de mais, pelos seus objetivos. Definir o objetivo é indispensável para estabelecer os seus próprios instrumentos, eles determinam em alto grau o objeto da análise e as suas conclusões. De facto, a análise “deve servir um projeto e é este que lhe fornecerá a sua orientação, assim como lhe permitirá elaborar a sua metodologia. Não há método absoluto para a análise, mas sim opções a fazer, ou a inventar, em função dos objetivos.” (p. 54). Ao longo do estudo avaliaram-se diferenças entre as imagens dos manuais, do ponto de vista técnico, do conteúdo, das

potencialidades didáticas, da seleção da informação, da apresentação, da visibilidade conferida aos temas, das características das representações, dos protagonismos...

Objetivo geral: Compreender a imagem e a sua relação com a didática e ideologia nos manuais de Desenho do 1.º e 2.º Ciclos dos liceus do Estado Novo.

Para a sua consecução, a pesquisa incidiu num objeto de estudo sustentado num *corpus* de dados, selecionado segundo critérios devidamente justificados. O alcance de tal objetivo dependeu do cumprimento de objetivos mais específicos, tais como:

1. Determinar lugares, tempos e autores do manual de Desenho;
2. Caracterizar o estatuto e funções do manual de Desenho no Estado Novo;
3. Definir linhas caraterizadoras da identidade do Desenho nos liceus.

Quanto às questões de investigação, elas ocupam uma posição decisiva no trabalho investigativo, pois não existem factos históricos por natureza: é pela questão que se constrói o objeto histórico, ao proceder a um recorte original no universo dos factos e documentos possíveis. Do ponto de vista epistemológico, a questão desempenha uma função essencial. Em certo sentido, o valor da história (e da investigação) depende do valor da sua questão. Sempre que o investigador formula a questão tem em mente uma ideia preliminar, cuja verificação pode ser tentada a partir do documento que ele vai utilizar. Por isso, ele nunca se limita apenas a formular uma “simples questão”, pois já possui algum conhecimento das fontes documentais e dos possíveis procedimentos de pesquisa. Também não há questão sem documento, ela supõe um conhecimento mínimo das diversas fontes eventuais e leva a imaginar a sua verificação por métodos que já tenham sido experimentados em outras pesquisas (Prost, 2008, pp. 75-76). A definição das questões foi essencial na orientação e desenvolvimento do trabalho, implicou uma pesquisa documental preliminar quer em livros escolares, quer em textos legislativos, para uma perceção inicial das relações Escola/Cultura/Estado/Sociedade.

Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2008, p. 44) apontam três caraterísticas fundamentais para uma boa questão: clareza, exequibilidade e pertinência. Os mesmos acrescentam que “ao formular a questão, o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor”. De uma forma precisa, a questão pode formular-se do seguinte modo: o que é dado a ver nas imagens dos manuais de Desenho? O que significa perguntar:

1. Como entendeu o sistema educativo do Estado Novo a educação estético-artística nos programas e manuais?
2. Qual a identidade imagética do Desenho neste período (ao nível da permanência das imagens, temas, conteúdos, autores, valores, etc.)?
3. Que traços caracterizam a imagem nos manuais (na sua relação com a didática e ideologia)?

4.2. Paradigma e natureza da investigação

O conceito de paradigma de investigação é compreendido como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites pelos elementos de uma comunidade científica, num determinado momento histórico.” (Coutinho, 2011, p. 11). Thomas Kuhn, em *Estrutura das Revoluções Científicas* (1962), desenvolveu três conceitos essenciais (paradigma, ciência normal e revolução científica), colocando em causa a opinião de que toda a mudança científica é resultado de um processo estritamente racional. Cada paradigma tem subjacente uma dada conceção de mundo. O mesmo filósofo (1962) definiu paradigma como um conjunto de crenças, valores, técnicas, etc. partilhados por uma comunidade científica, um modelo para o “que” e “como” investigar, num dado e definido contexto histórico-social. Perspetiva, tradição, programa, paradigma, são termos idênticos que têm em comum a ideia fundamental de unificar e legitimar a investigação, tanto nos aspetos conceptuais como nos metodológicos. Um modelo ou realizações passadas dotadas de caráter exemplar. Assim, quando falamos de paradigma, em investigação – a “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” decorrentes da vida em sociedade (Tuckman, 2000, p. 5) – referimo-nos também ao conjunto de pressupostos acerca de uma realidade, ao seu conhecimento e às formas de aproximação para explicação dessa realidade. A metodologia depende do paradigma.

Como bem observou Boaventura de Sousa Santos (1995), o paradigma da ciência moderna, travou desde o início uma luta pela linguagem numérica, “a única do conhecimento científico”. Desde então, foram marginalizadas tanto a linguagem vulgar como a linguagem literária e humanística, ambas consideradas indignas do rigor técnico do discurso científico, pelo seu caráter analógico, imagético e metafórico. Para Gaston Bachelard e outros cientistas, a metáfora e a analogia são ainda a marca da substituição, do ‘desvio’, que impede o acesso ao

conhecimento objetivo da realidade, mesmo sabendo que o que determina a maior parte das nossas convicções filosóficas são imagens e não proposições, são metáforas e não descrições.

Do paradigma quantitativo diz-se que possui uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, objetiva, orientada para os resultados e própria das ciências naturais. Em contraste, do paradigma qualitativo afirma-se que postula uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva, orientada para o processo e própria da antropologia social (Cook & Reichardt, 2005). Em linhas gerais, estes autores (1986) caracterizam a perspetiva quantitativa pela sua preocupação com o controlo das variáveis e medição de resultados, expressos de preferência numericamente. Na qualitativa o foco do seu interesse radica na descrição dos factos observados para interpretá-los e compreendê-los, no contexto global em que se produzem, com o fim de explicar os fenómenos. Utilizam-se e privilegiam-se as técnicas quantitativas derivadas da utilização de questionários, medição por testes, observação sistemática e experimentação. Para a análise dos dados são privilegiadas a estatística descritiva e inferencial. Se do ponto de vista da perspetiva quantitativa interessa mais a explicação causal, derivada de hipóteses dadas, do da qualitativa interessa a compreensão global dos fenómenos estudados na sua complexidade. Quando falamos de paradigma qualitativo ou interpretativo, compreendemos uma multiplicidade de realidades que não podem resolver-se exclusivamente por processos racionais ou em função da dimensão das amostras. Porém, ambas perspetivas são necessárias, as duas podem funcionar em conjunto e em complemento. O assunto a estudar, as circunstâncias, o campo, assim como o objeto e objetivos que se pretendem alcançar, são fatores determinantes para se decidir por uma ou por outra alternativa ou para valorizar um enfoque em relação ao outro.

Um terceiro paradigma, sociocrítico/teoria crítica, representa uma abordagem “crítica” ao paradigma positivista e interpretativo. É um tipo de pensamento, também denominado de “emancipatório”, “neomarxista”, “feminista”, “freudiano”, “participatório”, “transformista”. Este paradigma aglutina um conjunto de tendências protagonizadas por autores que não se reveem nas duas correntes acima mencionadas. Constitui, de certa forma, um desenvolvimento e uma versão da filosofia marxista, remontando as suas origens ao movimento da escola de Frankfurt, dos anos 20 do século passado – os seus fundamentos filosóficos encontram-se nas críticas de Adorno e Habermas, à economia liberal; de Marcuse, à alienação consumista das sociedades capitalistas; de Paulo Freire, nas ideias a nível pedagógico; e, mais recentemente, de autores como Apple e Giroux, no movimento pedagógico dos anos 80-90 (cf. Coutinho, 2011).

Segundo esta autora (2011, p. 19), a grande novidade desta abordagem é a introdução explícita da *ideologia* no processo de produção do conhecimento científico. Assim, em Habermas os diferentes paradigmas da investigação estão sempre ligados e dependentes de determinados interesses sociais e, na sua opinião, nem um nem outro paradigma (quantitativo e qualitativo) incluem nos seus objetivos explícitos uma intenção de liberdade, justiça e democracia. A teoria crítica rejeita a possibilidade de um conhecimento objetivo. Para Habermas (1987), o melhor conhecimento é aquele que emerge no decurso de um *discurso ideal* onde se treina a “hermenêutica da suspeição”; que busca, além de um “saber ver”, um “saber onde ver” e “procurar” os nós do poder, ocultos muitas das vezes sob os aspetos mais banais e incondicionalmente aceites na rotina do quotidiano e/ou nos saberes científicos mais tradicionalmente aceites.

Sobre a relação entre o paradigma adotado e os métodos de investigação, Boaventura de Sousa Santos (1995, p. 124) constata que no paradigma da ciência moderna o conhecimento é feito de distância e de proximidade, uma tensão controlada e expressa na distinção sujeito/objeto:

Os métodos quantitativos criam distância porque reservam para o sujeito o universo das qualidades e reduzem o objeto à sua expressão (distorção) quantitativa. Pelo contrário, os métodos qualitativos criam proximidade porque envolvem tanto o sujeito como o objeto no mesmo universo de qualidades. O paradigma da ciência moderna, ao privilegiar os métodos quantitativos, privilegia o momento da distância no processo de conhecimento. Mas essa distância é, por assim dizer, calculada, pois o objeto, se estiver muito distante, perde-se de vista; [...] Existe, pois, um juízo qualitativo sobre o objeto subjacente aos métodos quantitativos com que se pretende conhecê-lo. É uma qualidade congelada na quantidade. Sempre que essa qualidade implícita não possa ser pressuposta, os métodos quantitativos colapsam e têm de ser substituídos por métodos adequados à base dessa qualidade, isto é, por métodos qualitativos.

A dialética entre a qualidade e a quantidade está bem ilustrada na história das ciências sociais, a proximidade entre o objeto e o sujeito (neste caso, membro da comunidade de onde é oriundo o objeto manual) foi considerada excessiva; a quantidade serviu para criar a distância essencial à produção de conhecimento objetivo. “Os métodos qualitativos tendem a suscitar uma linguagem metafórica e conjuntamente produzem um conhecimento científico de perfil diferente daquele que se obtém com métodos quantitativos e linguagem técnica” (1995, pp. 125,

132). Enquanto a quantidade aumenta a distância entre o sujeito e o objeto, a qualidade aproxima-os. A linguagem técnica separa a teoria dos factos, a linguagem metafórica aproxima-os.

Os estudos qualitativos caracterizam-se por serem aqueles que melhor permitem ao investigador compreender os fenómenos no ambiente natural do qual fazem parte; pelo relacionamento e influência recíproca entre a teoria e a prática; pelo apoio em critérios de credibilidade, confirmação e transferibilidade; pelo surgimento da teoria a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados; pela necessidade de desenvolver a teoria de “baixo para cima”, com base em informações recolhidas e fundamentadas. A perspectiva qualitativa surge “na sequência das críticas ao positivismo agregadas num movimento que ataca o “mecanicismo” e o “revisionismo” da visão positivista do mundo que menospreza a dignidade humana” (Coutinho, 2011, p. 25). As investigações de natureza qualitativa têm-se caracterizado pela busca da compreensão da realidade a investigar sem a isolar do seu contexto onde os significados têm valor.

Considerando os três grandes paradigmas da investigação em ciências sociais e humanas – positivista ou quantitativo, interpretativo ou qualitativo, sociocrítico ou hermenêutico –; que os objetivos e a questão deste estudo; as características da problemática; a sua natureza complexa; e que a análise qualitativa predominará sobre a quantitativa, é adequada a adoção de um quadro teórico-metodológico de perspectiva qualitativa. Este paradigma tem sido o mais adotado no âmbito da investigação educacional, como refere Judith Bell (1993), por contribuir para uma melhor compreensão das problemáticas.

As opções na investigação adequam-se aos objetivos e questões formulados, tendo em vista “[...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70). A nível conceptual, o objeto de estudo da investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações coletivas a partir da perspectiva dos intervenientes no processo. A nível metodológico a investigação baseia-se no método indutivo; o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-os na sua própria posição significativa. A inter-relação do investigador com a realidade estudada faz com que a conclusão-teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem, inversamente ao que sucede na investigação quantitativa. Deste modo, conclui Coutinho (2011,

p. 26), “a teoria surge *a posteriori* dos factos e a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios e não nas concepções prévias do investigador que estatisticamente as comprovaria e generalizaria”. Ainda quanto à natureza da investigação, Fernando Catroga é peremptório: “Toda a investigação é, em última análise, comandada pela natureza do problema a investigar [...]” (*apud* Monteiro, 2010). Como defendem Morais e Neves (2007), rejeita-se quer a análise do empírico sem uma base teórica, quer a utilização de teoria sem aplicação ao empírico. A perspetiva adotada (qualitativa) não é anterior aos dados, surge numa relação constante entre teoria e prática.

A construção da tese assimilou, nos seus diversos momentos, os dados empíricos resultantes da implementação dos instrumentos de recolha de dados, em paralelo com a fundamentação teórica sobre os assuntos observados. Uma perspetiva, contaminada pelas condições do sujeito que se propõe elucidar e conhecer os processos de constituição da subjetividade, diferentemente dos pressupostos “quantitativos”, de *predição, descrição e controlo* (Holanda, 2006, p. 364). Concluindo, cumprem-se as cinco condições da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994):

1. O ambiente natural é o local donde surge a fonte dos dados (análise documental realizada diretamente dos manuais);
2. O trabalho tem uma dimensão descritiva. No contexto do objeto de estudo, são citados todas as fontes e dados recolhidos. Ao contrário da prática corrente na investigação quantitativa, os dados “são em forma de palavra ou imagem e não de números”(p. 48), ainda que posteriormente contabilizados. Os dados foram analisados respeitando a forma e o conteúdo do seu registo original, questionados quando pertinente: a abordagem qualitativa exige “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49);
3. Os investigadores qualitativos interessam-se pelo processo e pelos produtos (o interesse dos investigadores no processo confere-lhes a possibilidade de compreenderem “como é que...”);
4. Os dados tendem a ser tratados de forma indutiva, na medida em que sobrevieram da construção de um quadro que foi ganhando corpo à medida que estes foram recolhidos e examinadas as suas partes. Desde o início do estudo não se colocou a finalidade de proceder a uma testagem de hipóteses, procurou-se, antes, construir um quadro explicativo, à medida que os dados particulares se foram juntando aos gerais;

5. O significado é fundamental na estruturação do trabalho, sendo uma prioridade a apresentação de perspectivas próprias e o registo rigoroso das interpretações, relativamente ao entendimento dos conceitos-chave do estudo.

4.3. O método

Entende-se metodologia como o conjunto de orientações norteadoras da investigação, incorporando uma pluralidade de procedimentos científicos específicos, a partir dos quais se pretende atingir uma certa unidade; o caminho “para...”. Ultrapassado o debate da distinção entre modelos, *qualitativo/quantitativo*, a metodologia trata fundamentalmente das estratégias e procedimentos utilizados para solucionar um problema.

A metodologia utilizada nas ciências sociais assenta num modelo topológico em torno de quatro polos, em cuja interação reside o dinamismo da investigação: epistemológico, teórico, morfológico, técnico (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p. 16). No polo epistemológico, processa-se a delimitação da problemática e construção do objeto científico. Remete-nos para a natureza do conhecimento, dos paradigmas e critérios de cientificidade. O polo teórico diz respeito à instância na qual se definem os conceitos e se organizam as hipóteses, inclui a formulação sistemática dos objetos científicos e as regras de interpretação dos factos, de especificação e de definição das soluções dadas às problemáticas. O polo morfológico relaciona-se com a estruturação do objeto científico e alicerça-se em três áreas: exposição do objeto de conhecimento; causas; objetivação. O polo técnico estabelece a relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos, na medida em que são recolhidas informações, posteriormente convertidas em dados relevantes (operações técnicas de recolha de dados, observações, análises documentais).

Na presente investigação, foram estabelecidos, *a priori*, alguns instrumentos de análise de documentos, categorias e indicadores, confirmados posteriormente, com base em elementos teóricos relacionados com as características dos materiais selecionados. Na determinação dos descritores, reportados às dimensões de análise, consideraram-se os dados empíricos, obtidos nos estudos exploratórios efetuados aos documentos – uma característica mais associada às metodologias qualitativas –, apurando categorias apropriadas ao contexto da análise. A dialética entre o teórico e o empírico originou instrumentos de trabalho, baseados quer na realidade, quer no quadro teórico de suporte. Ao nível do tratamento de dados, foram seguidos procedimentos

de natureza quantitativa (contabilização de ocorrências) e qualitativa (análise interpretativa). A seleção de uma metodologia combinada deve-se, igualmente, à necessidade de criar novas formas de compreensão, com estratégias que podem ser utilizadas numa direção específica (cf. Creswell, 2007), pois acredito que os textos visuais dos manuais de Desenho, como documentos fundamentais, são relevantes em informação, complexidade e heterogeneidade. Como metodologia específica: a *análise documental*, suportada na técnica *análise de conteúdo* aplicada à imagem. De acordo com Laurence Bardin (1995, p. 45), a análise documental consiste em “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar um estudo ulterior, a sua consulta e referência”. Quando se opta pela utilização da análise documental é, principalmente, para dar outra representação à informação analisada, de modo a facilitar ao observador a obtenção do máximo de informação (aspecto quantitativo) e com o máximo de qualidade, relativamente ao assunto em estudo (aspecto qualitativo). Atribui-se uma configuração conveniente a uma quantidade de informação, através de procedimentos de transformação.

A investigação rege-se por um conjunto de regras, no respeito pela linguagem específica do campo e do quadro de referências. Na afirmação de Marcel Postic (1990), “antes de se empreender uma investigação sistemática, é necessário estabelecer um quadro de referências preciso”, cuida-se da fixação de um critério para a ocorrência do fenómeno a observar. A mesma conceção é defendida por Jorge Vala (2003, p. 109), quando sustenta que ao iniciar um estudo por análise documental deve proceder-se à clarificação de parâmetros de investigação, tais como: i) definição dos objetivos e quadro teórico de referência: a primeira etapa de um processo de investigação qualitativa, onde se explicita o que se pretende fazer no decorrer da investigação; ii) constituição de um *corpus*: o apuro do tipo de documentos que serão alvo da investigação; iii) definição de categorias: corresponde à fase de categorização, ou seja, à definição de um sistema de categorias, a partir do qual se pretende fazer a análise dos documentos, construindo-se grades de análise; e iv) validação: do sistema de categorias definido no parâmetro anterior, de forma a dar-se início à análise documental.

Reflete-se neste espaço de escrita sobre muitos dos pressupostos conceptuais e metodológicos que orientaram a investigação. Aproximo-me do tema como quem realiza um movimento de “zoom” sobre os contextos, dos mais distantes aos mais próximos. Quando falamos de pesquisa referimo-nos, sem dúvida, a um olhar. Se olharmos por uma lente de grande angular, e apenas assim construirmos o nosso objeto, facilmente percebemos o que ele é na sua

configuração geral. Pelo contrário, se usarmos lentes de menores aberturas, o que poderemos ver? Certamente, a singularidade, os pormenores. Este dinamismo esteve inerente à observação de Pierre Bourdieu (2008, p. 11), ao notar que para compreender não basta expor “cada um dos pontos de vista separadamente, é necessário confrontá-los [...]”, olhar ativamente, superar o lugar-comum. Por este meio, a construção do objeto, não é coisa que se produza de uma só vez, mas uma realização construída “pouco-a-pouco”, por retoques sucessivos, numa sucessão de correções e acrescentos.

4.4. Opções e técnicas de análise

Ainda que os dados possam ser recolhidos de diferentes modos, no final apresentam-se na forma de palavras e imagens organizados em texto. É a criatividade, a flexibilidade e a capacidade do investigador, em utilizar diversas ferramentas e estratégias de verificação, que determinam a validade do estudo. Sobre objetividade e imparcialidade, ao fazer história, Antoine Prost (2008, p. 93) regista que historiador

[...] está necessariamente situado e é necessariamente subjetivo. Na história, é impossível opinar de forma superficial e à distância [...]. Em vez de objetividade, seria preferível falar de imparcialidade e de verdade, as quais só podem ser conquistadas no termo do intenso labor desenvolvido pelo historiador. Elas encontram-se, não no começo, mas no termo do seu trabalho; tal constatação fortalece a importância das regras do método.

Em concordância, a questão formulada pelo investigador, deve situar-se entre o mais subjetivo e o mais objetivo. Profundamente enraizada na personalidade do seu formulador, ela é concebida apenas se for concordante com os documentos em que possa encontrar resposta; ela “[...] desempenha, a um só tempo, uma função profissional, uma função social e uma função pessoal mais íntima” (p. 93).

Relativamente à verificação, “o processo de testar, confirmar, assegurar. Na pesquisa qualitativa, a verificação refere os mecanismos usados durante o processo da pesquisa para, de forma gradual e progressiva, assegurar a fiabilidade e validade e, assim, o rigor da pesquisa desenvolvida.” (Coutinho, 2008, pp. 11-12). Os mecanismos devem assegurar continuamente a apresentação de um produto final sólido, na identificação e consequente correção de erros que possam subverter a análise. As estratégias de verificação, com vista a obter validade, fiabilidade e

rigor – *methodological coherence*, *theorical sampling* e *sampling adequacy*, *analytic stance*, *saturation* (Morse et al., 2002) – não podem dissociar-se do trabalho analítico do investigador. O primeiro requisito tem a ver com o estilo do investigador e com aquilo que comumente se designa por “sensibilidade do investigador”. Assim, “o bom investigador qualitativo anda para a frente e para trás entre planeamento e desenvolvimento para assegurar congruência entre a formulação da questão de investigação, a revisão de literatura, a amostragem, e ainda a recolha e análise de dados” (Coutinho, 2008, p. 12); sistematicamente, os dados recolhidos são verificados, o foco é mantido e confirmado o ajustamento dos dados à baliza conceptual.

O trabalho empírico, propriamente dito, iniciou-se com a recolha de dados – definido o modelo de análise, adiante apresentado –, num conjunto de documentos impressos: compêndios de desenho, outros livros escolares, diplomas normativos. Após esta fase, tratou-se de os analisar. Na operacionalização da análise de dados, recorreu-se sucessivamente, às operações de redução, organização, apresentação e verificação dos dados (Lessard-Hébert et al., 1990). Miles e Huberman (1994, p. 10) simplificam a análise em três atividades confluentes: redução de dados (*data reduction*), apresentação dos dados (*data display*) e comprovação de hipóteses e conclusões (*conclusion drawing/verification*). Com o intuito de identificar categorias, padrões e relações entre os dados recolhidos, cito cinco princípios básicos seguidos (Appolinário, 2006): i) a análise pode ocorrer quando ainda se está a desenvolver o trabalho de campo, podendo influenciar recolhas posteriores de dados; ii) o processo é sistemático e compreensivo, mas não é rígido. A análise termina quando surgirem padrões (suficientes) aos quais o investigador possa atribuir significado; iii) após a leitura total dos dados procede-se à sua categorização, para redução e organização; iv) a comparação é um processo de análise que permite criar categorias e encontrar padrões; v) é necessário olhar para as categorias e padrões emergentes e confrontá-los com teorias anteriores e resultados de outras investigações já desenvolvidas.

A escolha do modelo de análise é um dos passos mais importantes. A ‘abordagem’ qualitativa e a natureza discursiva dos documentos recolhidos ditaram a opção pela técnica de *análise de conteúdo*, no levantamento e tratamento dos dados. Partindo do conteúdo denotativo da imagem, identifiquei os elementos presentes na mesma, averiguando o número de ocorrências. Posteriormente, registei o valor conotativo, ao nível das ‘segundas’ representações – para apreender as que surgem na imagem com uma aparência naturalizada, ‘inocente’, como o ‘não dito’ cultural ou ideológico, em tudo aquilo que é implícito e de que não temos consciência, tomando o construído como real. Tendo em conta que este é um trabalho cujo desenvolvimento

apresenta um caráter multimetodológico, recorri, simultaneamente, na elaboração das respostas às questões, a procedimentos habituais da investigação histórica – não me refiro propriamente à *heurística* (na procura e recolha de documentos) ou à *análise crítica* (externa e interna), mas aos acréscimos da *hermenêutica*, enquanto interpretação de textos de vária natureza; a *hermeneutiké* [*tékhnē*]: arte de interpretar –, nas fases da exposição e interpretação dos dados e redação dos resultados finais.

A análise de conteúdo é uma técnica de análise textual, ou um conjunto de técnicas, utilizada no tratamento de dados, possibilitando uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação. A descrição do conteúdo é objetiva, na medida em que a análise obedece a regras e instruções que permitam a replicação dos resultados pelos investigadores, a partir do mesmo conteúdo; sistemática, uma vez que o conteúdo é organizado e integrado num sistema de categorização, visando os objetivos da investigação; quantitativa, pois a partir de categorias é obtida a frequência dos elementos selecionados para a investigação (Bardin, 1995; Coutinho, 2011). Define-se como um trabalho de identificação, seleção e recorte de conteúdo em função de um sistema de categorias, uma tentativa de categorizar o discurso nas suas partes constituintes, de desvendar significados pouco evidentes à primeira vista e de isolar os aspetos mais relevantes. Esta técnica permite ao investigador trabalhar material não estruturado, apreendido aquando da fase de recolha de dados e transformar os dados em informação significativa e pertinente, de modo a dar resposta às questões.

Na sua já clássica *Análise de conteúdo*, Laurence Bardin (1995, p. 9), afirma que ela é

Um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. [...] Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem [...].

Portanto, um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (p. 42).

Quanto à natureza e elementos funcionais deste instrumento de análise, na sua opinião (pp. 37, 117), ele é marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável ao vasto campo das comunicações em código linguístico (escrito, oral) ou icónico (imagens, fotografias, sinais...). Na análise de conteúdo, o método das categorias (*análise categorial*) considera a totalidade do “texto” passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido; a categorização é uma operação de classificação, por diferenciação de elementos constitutivos de um conjunto e por reagrupamento, segundo o género (por analogia), com critérios previamente definidos: as categorias como classes reunindo um grupo de elementos (unidades de registo) sob um título genérico, agrupamento efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

A reflexão de Falk Pingel (2010, p. 70) é importante no desenvolvimento da pesquisa – embora o autor se dedique à análise e avaliação da qualidade de manuais escolares, faz notar que quem analisa manuais deve ponderar como pesar as categorias e os resultados, tendo de decidir se quer dar a todos a mesma importância na avaliação final. Isto é, as categorias dependem das finalidades do objeto e dos objetivos de quem o avalia. No seu entendimento, as categorias de análise podem ser desenvolvidas através de dois pontos de partida diferentes (o dedutivo e o indutivo). Escolhendo uma abordagem dedutiva, o investigador estabelece uma grade de categorias externas às quais o livro deverá responder. As categorias de análise são derivadas do tema específico apresentado no livro. Neste caso, os critérios são frequentemente ligados a uma disciplina académica, à compreensão de um tema. Tal abordagem pode levar ao estudo exagerado do conteúdo do livro orientado para o conhecimento e não observar adequadamente as funções pedagógicas. Por outro lado, na opção pela abordagem indutiva, ele tenta descobrir o conteúdo, os conceitos interpretativos e os métodos de apresentação das áreas que o livro oferece; esforça-se por desdobrar padrões de compreensão ou visões de mundo na seleção de conteúdo e nos modos de apresentação. Muitas vezes, a *grounded theory* é referida como o seu principal paradigma teórico. De qualquer modo, as categorias emergem da análise e devem ser apuradas através de um exame mais aprofundado do texto. Como a maioria dos projetos que lidam com estudos de manuais estão interessados em estudar apresentações de outros autores, eles tendem a preferir uma abordagem dedutiva orientada ao conteúdo.

Na aceção de Bardin (1995, p. 36.), para que a análise seja válida, as categorias de fragmentação da comunicação devem ser: i) homogêneas: “não se misturam alhos com bugalhos”, um conjunto, um registo, uma dimensão de análise; ii) exaustivas: para esgotar a totalidade do “texto”; iii) exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; iv) objetivas e fidedignas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais, as diferentes partes de um material, ao qual se aplica a mesma grelha, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo submetidas a várias análises; v) adequadas ou pertinentes, isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo, produtivas. Na análise por categorias, o primeiro passo consiste em classificar os diferentes elementos em outras tantas “gavetas”, segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido. A escolha/seleção dos critérios depende daquilo que se procura ou espera encontrar (pp. 36-37). A intenção da análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de receção), inferência que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38). A leitura efetuada pelo analista, neste processo dedutivo ou inferencial do conteúdo das comunicações, não é, unicamente, “uma leitura *à letra*, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (p. 41).

A autora enumera três etapas, quanto ao tratamento dos dados, sendo a primeira da *descrição*, a intermédia da *inferência* e a última da *interpretação*. Para a consecução destas etapas, são necessários alguns procedimentos (pp. 39, 96-101):

1. Pré-análise

1.1. Leitura flutuante;

1.2. Escolha dos documentos. Estando o universo demarcado – os documentos sobre os quais se pode efetuar a análise –, é necessário proceder à constituição de um *corpus* de dados: o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A constituição do *corpus* implica seleções e regras: i) “regra da exaustividade” (ter em atenção todos os elementos do *corpus*); ii) “regra da representatividade”, de acordo com os critérios de seleção do *corpus*, que dependem do objetivo da análise: procede-se a uma redução pensada do universo (amostragem) e diminui-se a parte submetida a análise; iii) “regra da homogeneidade”, os documentos retidos devem ser homogêneos e não apresentarem demasiadas singularidades; iv) “regra da pertinência”, os documentos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo da análise;

1.3. Formulação das hipóteses e dos objetivos;

1.4. Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Consideram-se “os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar”. Logo, a escolha dos índices e a sua organização sistemática em indicadores: “o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem [...], o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros”;

1.5. Preparação do material.

2. Exploração do material

Esta fase consiste essencialmente em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

Os resultados “brutos” são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Relativamente à definição de *unidade de registo* e *unidade de contexto*, seguiu-se a nomenclatura e conceitos da autora (1995, pp. 104-107). Entende-se por *unidade de registo* a unidade de significação a codificar, corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade pode ser de dimensões muito variáveis. São exemplos de unidades: a palavra, o tema (unidade de sentido e não de forma), o objeto ou referente, a personagem (ser humano, animal...): “quem” e “com que papel”, o acontecimento, o documento. Num outro plano, a *unidade de contexto* serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões, sendo superiores às daquela unidade, são ótimas para que se possa compreender a sua significação exata. São exemplos, a frase em relação à palavra; o parágrafo para o tema.

É necessário, ainda, “fazer a distinção entre a *unidade de registo* – ou seja, “o que se conta” – e a *regra de enumeração* – “como se conta” (pp. 108-113). Qualquer escolha de uma *regra de enumeração* (ou de várias) baseia-se numa hipótese de correspondência entre a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação... Assim, uma variável de inferência pode manifestar-se de diversas maneiras e é possível atingi-la através de índices diferentes ou complementares. Por exemplo, “na análise da imprensa, a superfície dos artigos, o tamanho dos títulos ou a frequência dos acontecimentos descritos, talvez sejam três modos de codificação e de enumeração aptos para elucidarem a mesma realidade” (p. 113). O processo de análise envolve um esforço de descrição, em que as características formais da comunicação são

registadas, seguido da inferência, que permite passar da descrição à interpretação e à atribuição de significado a estas características.

O conteúdo foi organizado e integrado num sistema de categorização, resultando numa exposição quantitativa do cálculo da frequência dos elementos. Na caracterização dos conteúdos, foi seguida uma linha comparativa e inferencial. A pesquisa e tratamento dos dados ocorreu em duas fases. Quanto à primeira, pré-análise, procedi à procura e organização do material, a uma leitura flutuante, à digitalização de todas as imagens dos manuais do *corpus* de dados, ao lançamento de tópicos em grelhas de análise; verificação dos documentos-imagem; construção do instrumento de coleta de dados; lançamento e tratamento da informação recolhida no programa WebQDA (Neri de Souza, Costa & Moreira, 2011); reflexão sobre a organização/ajustes dos dados recolhidos; interpretação dos dados. Percorreram-se as fases de pré-análise: exploração do material. Relativamente à segunda fase, esta consistiu na exploração do material, a parte mais demorada da pesquisa, onde se começaram a desenhar as respostas às questões. Caracteriza-se pela codificação e organização dos dados em bruto e nela se procede à agregação dos mesmos em unidades que permitam a descrição das características pertinentes do conteúdo, sendo que o objetivo é captar a informação dos dados a codificar e recolher informação para descrever e compreender o fenómeno. Aquando da codificação, procedi à seleção de unidades de registo e à criação de regras de enumeração. Em simultâneo, criei categorias de análise, o tratamento dos resultados (pela inferência e interpretação) e, finalmente, na terceira fase, as respetivas reflexões.

4.5. Constituição do *corpus* de dados

4.5.1. Definição do *corpus*: as imagens dos compêndios

Definido o objeto de estudo e delineadas as opções metodológicas, impunha-se resgatar do arquivo, onde se cruzam “as forças que operam no desenvolvimento temporal” a que alude Le Goff, um *corpus* documental que permitisse a aproximação ao objeto – um “conjunto finito de enunciados representativos de uma determinada estrutura”; “corpo; conjunto; matéria” (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, 2003-2019). Observei os procedimentos de recolha

de informação, prevenido nas leituras daquele historiador (1984, p. 95), sobre a relação do investigador com os fundos documentais e a seleção das fontes, em particular quando afirma:

De facto, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

O mesmo Le Goff (p. 98), evocando Marc Bloch, alerta para as atitudes a ter no encontro com as fontes, precavendo da ilusão de “imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documento, especializado, para esse uso [...]”. Previne para a não existência de um documento objetivo e inócuo, mas de documentos (p. 103):

[...] resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. Desmontá-lo e radiografá-lo para além das roupagens exteriores e situá-lo no sistema de relações de poder em que é produzido, constitui a tarefa do investigador.

Após uma leitura flutuante de um vasto conjunto de manuais de Desenho, tornou-se claro: a predominância do manual denominado “compêndio”; que a análise teria de recair, necessariamente, neste formato de manual. “Compêndio” foi a designação comum do manual de Desenho no período do Estado Novo, prolongando a tradição herdada do século XIX e que se estenderia até finais da década de 1960, independentemente do nível de ensino a que se destinava. Os manuais observados caracterizam-se pela manutenção de um padrão de continuidade. Não obstante essa continuidade, apresentam, a espaços, notáveis momentos de rutura ao nível da forma, conteúdo e objetivos, respondendo às especificidades de diferentes períodos do Estado Novo.

O *corpus* de dados é composto por um conjunto de materiais identificados como fontes importantes para fundamentação de um texto sobre o tema (Aarts & Bauer, 2002). A constituição do *corpus* atendeu à experiência de Allain Choppin (2002): perante a abundância de produção e de numerosas edições, o pesquisador que empreende a análise de um *corpus* limita-se, geralmente, por obrigação material ou por opção, à análise de uma amostra. O mais frequente é, assim, que ele deseje remeter-se somente aos manuais “mais utilizados”, não podendo conhecer

a quantidade da tiragem. Neste caso, será a associação de quatro critérios que pode, então, dar-lhe uma indicação sobre a difusão de um livro escolar: i) a duração da vida editorial: diferença entre as datas da primeira e última edição; ii) o número de edições declaradas, tendo em atenção que a estratégia dos diferentes editores é diferente e a que a realidade das edições anteriores não é sempre assegurada; iii) o número das edições indicadas pelas bibliografias; e iv) o número de exemplares conservados.

Na opinião daquele autor (2002), tal escolha (dos livros mais utilizados) é legítima, mas é preciso estar consciente das suas implicações: esse tipo de técnica de amostragem só se justifica sob um ponto de vista económico (produção e difusão) ou, na hipótese tradicional, da influência dos manuais sobre a formação das mentalidades. Por outro lado, sob o ponto de vista da produção intelectual, levar também em conta os livros menos utilizados poderia colocar em evidência inovações, geralmente impercetíveis, que dizem respeito aos conteúdos, métodos, estratégias pedagógicas, paginação ou à tipografia, etc. Dito isto, o investigador deve munir-se de algum conhecimento da história do acervo e ser realista nas argumentações.

Neste estudo diacrónico – do ponto de vista da sucessão no tempo –, privilegia-se a análise por programas e modalidades do Desenho: *desenho livre*, *desenho à vista*, *desenho geométrico*, *composição decorativa*, *noções de história da arte...*, sem a observação dos quais se torna impossível entender as múltiplas visões e a instauração dos cânones que o desenho escolar estado-novista ofereceu. Diversificou-se, tanto quanto exequível, a amostra, no sentido de a tornar representativa. Uma amostra deste tipo, a partir do isolamento de narrativas e variáveis, nunca deixará de ser significativa, pois permitirá uma definição, mesmo que dos contornos, do paradigma do Desenho nacional.

4.5.2. Critérios de constituição do *corpus*

Inicialmente, após várias consultas a manuais de Desenho dos liceus portugueses, em escolas secundárias, arquivos, livrarias da especialidade e no arquivo da Biblioteca Nacional de Portugal, em Lisboa, procedi à elaboração de uma listagem provisória de livros e manuais. Dada a extensão das fontes encontradas, quanto ao número de manuais ou diferentes anos de escolaridade, por exemplo, foi necessário criar balizas à pesquisa – em primeiro lugar temporais e, em segundo, por ano/ciclo de ensino – para a constituição de um *corpus* sobre o qual fosse viável uma análise aprofundada, sem que se perdesse o carácter abrangente, igualmente

ambicionado. Assim, este *corpus*, composto por um conjunto de compêndios de Desenho, a seguir apresentado, assume a representação do universo destes manuais. Por um lado, integram-se os mais ricos, ao nível da diferenciação de propostas editoriais. Por outro, olha-se à inclusão da diversidade de imagens, temas do Desenho, autores, períodos ou público-alvo. Tal opção permitiu a identificação e documentação de variações e padrões de resposta comuns.

O estudo recaiu apenas na disciplina Desenho, dos liceus, e a pesquisa focou-se somente nos manuais de desenho em cuja capa constam as palavras “compêndio de desenho”, para os liceus ou ensino liceal (consoante a época a que se reportam), destinados ao 1.º e/ou 2.º ciclo ou aos alunos desta faixa etária, quando a referência a ciclos não existia e se mencionava “classe”.

Atendendo a que na Biblioteca Nacional se encontrou uma grande quantidade de títulos representativos do universo em estudo, optei pela construção do *corpus* tendo como referência as obras disponíveis nesta biblioteca. À medida que a consulta foi progredindo formou-se uma listagem fundamental e segura, possibilitando a obtenção de um *corpus* relativamente extenso e ao mesmo tempo delimitado. Numa segunda fase, efetuou-se uma pesquisa on-line, no *site* da Biblioteca Nacional, por “compêndio desenho”, em “palavras-chave” resultando uma listagem – não foram ordenados ou selecionados os campos “ano publicação”, “título”, “coleção”, “tipo documento”, “língua”, “país”. A listagem foi elaborada na Biblioteca Nacional de Portugal, em Lisboa, no dia 30 de Setembro de 2012, no motor de busca da instituição, disponível ao público. Posteriormente, o resultado da pesquisa foi ordenado por “ano publicação”. As obras da listagem resultante foram consultadas presencialmente, com o objetivo de detetar eventuais gralhas, omissões, exemplares repetidos ou outros aspetos de relevância, sendo fotocopiados exemplares, quando necessário. De um total de mais de duas centenas de referências, foram encontrados 114 registos para “compêndio desenho”. Deste número, 10 manuais viriam a pertencer ao estudo, após a aplicação dos critérios de seleção, resultando no *corpus* de dados desta tese.

A observação do conjunto dos manuais disponíveis, contendo as palavras “compêndio desenho”, em “palavras-chave”, levantou considerações pertinentes. A primeira foi a de que seria possível constituir diversos subconjuntos: por nome, época, autoria, nível de ensino, editora, etc. Assim, houve necessidade de delimitar o campo de análise. Os critérios de inclusão foram definidos em cinco entradas, de modo a evitar exclusões imponderadas. Indo ao encontro dos objetivos e ponderando os dados da listagem, apenas se consideraram compêndios que

satisfizessem um ou mais critérios de inclusão, em cada um dos cinco itens seguintes (além da existência física na Biblioteca Nacional de Portugal, como referido):

1. Quanto a designação/título:

- Compêndio de desenho para o 1.º ciclo dos liceus;
- Compêndio de desenho para o 2.º ciclo dos liceus;
- Compêndio de desenho (para 1.º e/ou 2.º ciclo dos liceus);
- Compêndio de desenho para o ensino liceal (1.º e/ou 2.º ciclo);
- Compêndio de desenho geométrico -dos liceus- (só aplicável à década de 1930).

2. Quanto a país de edição:

- Edição em Portugal continental.

3. Quanto à data de edição:

- Edição compreendida entre 1932 e 1974 inclusive.

4. Quanto à ordem de edição:

- Primeira edição ou, quando a primeira não se encontre disponível, qualquer outra (respeitando a ordem por antiguidade).

5. Quanto ao intervalo temporal entre edições (apenas quando do mesmo autor):

- Qualquer edição, desde que apresente cinco ou mais anos de intervalo e cumulativamente alterações de conteúdo imagético (em 5 ou mais imagens, em relação a outro livro selecionado para o estudo, do mesmo autor).

Da aplicação dos critérios de seleção apurou-se um conjunto de dez manuais, a seguir apresentados por ordem cronológica de edição:

Quadro 1. Listagem de manuais em obediência aos critérios				
Ano	Nome do compêndio	Autor (es)	Local de edição	Editora
1932	Compêndio de Desenho geométrico	Rafael Pinto Barradas	Lisboa	Livr. Pacheco
1940	Compêndio de desenho: de harmonia com os programas em vigor para o ensino liceal (2. ^a ed.)	Augusto do Nascimento	S.l.	S.n.
1950	Compêndio de desenho para o 1.º ciclo dos liceus	Alfredo Betâmio de Almeida	Lisboa	Liv. Studium [deposit.]
1950	Compêndio de Desenho para o 2.º ciclo dos liceus	Texto de Adolfo Faria de Castro; desenhos de Faria de Castro	Lisboa	Oficinas Gráficas da Papelaria Fernandes
1955	Compêndio de desenho para o 1.º ciclo	Alfredo Betâmio de Almeida	Lisboa	Emp. Ind. Gráfica do Porto. Liv. Sá da Costa [depos.]
1955	Compêndio de desenho: para o 2.º ciclo dos liceus	Manuel Filipe	Lisboa	Liv. Popular de Francisco Franco
1958	Compêndio de desenho para o 2.º ciclo dos liceus	Maria Helena Pais de Abreu; Francisco Pessegueiro Miranda.	Porto	Porto Editora [depos.]
1962	Compêndio de desenho para o 1.º ciclo do ensino liceal	Alfredo Betâmio de Almeida	Lisboa	Livros Sá da Costa
1963	Compêndio de desenho para o 2.º ciclo dos liceus	Maria Helena P. de Abreu; F. Pessegueiro Miranda	Porto	Porto Editora
1968	Compêndio de Desenho: para o 2.º ciclo dos liceus (1. ^a ed.)	Maria Helena P. de Abreu; F. Pessegueiro Miranda	Porto	Porto Editora [depos.]

Dado que, após a consulta atenta destes manuais se verificou que alguns deles, nomeadamente os de segundas ou outras edições, como os de Betâmio de Almeida ou Helena Abreu, não apresentam alterações significativas de conteúdo, ou seja, acrescentos ou reduções

em número suficiente, e impacte, para alterar a leitura final dos valores da análise, optou-se pela redução do *corpus* às imagens presentes em seis manuais. O manual publicado em 1968, por Helena Abreu, ocorre no ano da criação do Ciclo Preparatório, quando se verifica uma total desvalorização da utilização do compêndio na disciplina (aliás, não é recomendado no programa). Quanto ao manual de Manuel Filipe, com entrada na Biblioteca Nacional em 1955, o mesmo também não foi integrado, atendendo ao facto de que não apresenta qualquer referência quanto a conformidade com os programas ou aprovação/validação oficial, ainda que sendo editado em período de livro único. Os manuais analisados em profundidade, o *corpus* específico do estudo, (doravante nomeados com letra minúscula e número) são os apresentados no Quadro 2:

Quadro 2. Manuais do <i>corpus</i> de dados					
Designação	Ano de edição	Nome do compêndio	Autor (es)	Local de edição	Editora
m1	1932	Compêndio de Desenho geométrico	Rafael Pinto Barradas	Lisboa	Livr. Pacheco
m2	1940	Compêndio de desenho: de harmonia com os programas em vigor para o ensino liceal	Augusto do Nascimento	S.l.	S.n.
m3	1950	Compêndio de desenho para o 1.º ciclo dos liceus	Alfredo Betâmio de Almeida	Lisboa	Liv. Studium [deposit.]
m4	1950	Compêndio de Desenho para o 2.º ciclo dos liceus	Texto de Adolfo Faria de Castro; desenhos de Faria de Castro	Lisboa	Oficinas Gráficas da Papelaria Fernandes
m5	1955	Compêndio de desenho para o 1.º ciclo	Alfredo Betâmio de Almeida	Lisboa	Emp. Ind. Gráfica do Porto. Liv. Sá da Costa [depos.]
m6	1963	Compêndio de desenho para o 2.º ciclo dos liceus	Maria Helena P. de Abreu; Francisco Pessegueiro Miranda	Porto	Porto Editora

2. TERRITÓRIO DE ANÁLISE

1. Conceitos

Mas se é verdade que a paciência dos conceitos é grande, a paciência da utopia é infinita.

Boaventura de Sousa Santos (1995)

Clarificação de termos no contexto do território de análise. Delimita-se o campo e o quadro teórico dos significados atribuídos aos conceitos de imagem, didática e ideologia, enquadrados no âmbito do conhecimento do manual escolar de artes visuais, na disciplina Desenho.

1.1. Imagem

Todas as sociedades recorrem a elementos icônicos para troca de mensagens e materializar os elementos constituintes de cultura. A ancestral presença da imagem aumentou e desenvolveu-se no alvor das sociedades mercantis; beneficiou, depois, de crescentes impulsos com a invenção da imprensa, fotografia, cinema ou televisão; e, atualmente, com o computador e internet, estabelencendo já uma profunda rotura com os modos tradicionais de apreender a realidade. Os cruzamentos e transferências da imagem são cada vez mais numerosos e complexos, dando a ideia de que nenhuma categoria de imagem pode ser estudada isoladamente, isto é, sem ter em conta todas as outras com as quais tem afinidade (Aumont, 2009). A sua predominância na comunicação, conduziu a mudanças significativas, nas formas de ser, estar e

comunicar, assistindo-se ao incremento de estudos direcionados às questões do “visual”: “the visual field has begun to be explored with a thoroughness and global understanding unique in the history of human self-reflection” (Heywood & Sandywell, 1999, p. ix) e ao acréscimo de abordagens multimodais, como as percebidas por Kress & van Leeuwen (2001).

Do latim *imago*, no sentido de representação, a imagem torna presente algo que está ausente, ao mesmo tempo que institui uma outra realidade ao objeto ou à coisa representada, na medida em que toda a imagem é potencialmente matéria de outra imagem (Lévy, 2000). É “uma vista que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, que foi isolada do local e do tempo em que primeiro se deu o seu aparecimento” (Berger, 1999, pp). Resulta de uma construção mental própria, nunca equivale à própria coisa: veja-se o quadro de René Magritte, *Ceci n’est pas une pipe*, de 1928. Ela é o pilar da comunicação que melhor materializa um fragmento do universo perceptivo, suscetível de subsistir no tempo; constitui um dos componentes principais dos meios de comunicação de massa: fotografia, ilustração, televisão, etc. (Moles, 1981); é uma ferramenta de comunicação que “exprime ideias” por um processo dinâmico de indução e interpretação (Joly, 1999, 2005). Designa-se por imagem toda a representação ou reconstituição mental de uma experiência sensorial, habitualmente visual; a representação concreta que ilustra uma ideia abstrata; metáfora; “pura criação mental” (Herbert, 2007, p. 98). Caracteriza-se pelo seu grau de iconicidade, complexidade, universalidade, valor documental, valor estético, qualidade técnica e valor normativo (Sousa, 1995). Martine Joly (1999), conclui que o termo imagem é utilizado na contemporaneidade com diversos significados, o que contribui para dificultar uma definição que abarque todas as maneiras de a empregar. Apesar dessa diversidade de significações, afirma, a imagem deve ser vista como ela é, nem mais nem menos: um conjunto de signos, substituto elaborado, construído, deslocado, relativo e contextualizado.

O *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Academia das Ciências de Lisboa, 2001), apresenta imagem como: representação gráfica, plástica ou fotográfica de uma pessoa ou de coisa; representação plástica de figuras religiosas; representação dinâmica do objeto no visor da televisão ou cinema; reprodução visual numa superfície polida, por reflexo; representação de um objeto físico, produzida por um espelho, lente ou qualquer outro instrumento ótico.

Outra entrada define a palavra imagem – *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (Vol. II, p. 1260, 2003, Livros Horizonte): representação da forma ou do aspeto de ser ou objeto por meios artísticos (imagem desenhada, gravada, pintada, esculpida); representação de seres que são

objeto de culto, de veneração (Cristo); estampa, sem caráter de obra original ou rara, que reproduz temas diversos ou motivos religiosos; aspeto particular pelo qual um ser ou um objeto é percebido; cena; quadro; reprodução invertida de um ser ou de um objeto, transmitida por uma superfície refletora; reprodução estática ou dinâmica de seres, objetos, cenas, etc. obtida por meios técnicos (imagem fotográfica, televisiva, magnética); pessoa bonita; estampa; aquilo que apresenta uma relação de analogia, de semelhança (simbólica ou real); réplica retrato, reflexo. A imagem é representação, imitação, retrato; retrato de antepassado, imagem (em cera, colocada no átrio e levada nos funerais); imagem, sombra de morto; fantasma, visão, sonho, aparição, espectro; eco; retrato, reprodução de alguém.

Isabel Calado (2012) acrescenta aos significados já enunciados, alguns outros atributos, “plurais”: imagens visuais e olfativas, e ainda sonoras e gustativas; naturais, reais e virtuais; únicas ou múltiplas; fixas, animadas e cinéticas; manuais, ‘artefactuais’ ou mecânicas; naturalistas ou abstratas; figurativas ou esquemáticas; utilitárias ou artísticas, úteis e inúteis. Imagens narrativas ou conceptuais; analíticas ou simbólicas, ícones e índices; Imagens literárias; mentais; materiais; funcionais; ídolo, simulacro, duplo, retrato – particularmente acarinhado em culturas, como a nossa, afetas à imagem analógica. Noutros contextos as imagens são saberes e, nesse caso, produtos da inteligência e de um olho pensante... São muitas as imagens da imagem.

A imagem, que não se limita à cópia do real, é também instrumento de designação, simultaneamente imaginário e simbólico, atuante como intermediário no desenvolvimento entre o psíquico e o real percebido (cf. Metz, 1973). Não constitui um império autónomo sem comunicação com o que rodeia.

Na aceção de Joly (1999, pp. 13, 16), uma das mais antigas definições de imagem, dada por Platão, é esclarecedora: chamo imagens, em primeiro lugar às sombras; em seguida, aos reflexos nas águas ou à superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste género. Imagem, portanto, no espelho é tudo aquilo que utiliza o mesmo processo de representação; apercebemo-nos de que a imagem seria já um objeto segundo, em relação a uma outra coisa que ela representaria, de acordo com algumas leis particulares. Diz a autora:

A nossa infância ensinou-nos também que podíamos ser sábios como as imagens. A imagem, neste caso, é precisamente aquilo que não se mexe, o que fica no seu lugar, o que não fala. Eis-nos bem longe da televisão mas próximos dos livros ilustrados, os primeiros livros infantis, onde aprendemos paralelamente a falar e a reconhecer as formas e as cores. E todos os nomes de

animais. De resto, à criança sábia foi durante muito tempo oferecida, como recompensa, uma imagem (por vezes piedosa).

Representações visuais e coloridas, tais imagens são de calma e de reconhecimento (menos inocentes quando se transformam em ‘BD’). Os livros de imagens embalsamaram a nossa infância, nos seus momentos de repouso e de sonho, pois – *Para que serve um livro sem imagens? pergunta Alice* (p. 17). São imagens imóveis, fixas, cristalizadas.

Na perspectiva de Ernst Gombrich (1995), a imagem, pode ser instrumento de conhecimento, porque serve para ver mundo, o próprio e o do ‘outro’, e interpretá-lo: uma imagem, seja um mapa geográfico ou um quadro, não é uma reprodução da realidade, mas o resultado de um longo processo, no decurso do qual foram sucessivamente utilizadas representações esquemáticas e correções. Quem quer que alguma vez tenha fabricado uma imagem sabe-o bem, mesmo quando o que está em causa é tirar uma vulgar fotografia. Construir uma imagem é antes de mais olhar, escolher, aprender. Não se trata da reprodução de uma experiência visual, mas da reconstrução de uma estrutura modelo, a qual tomará a forma de representação que melhor se adapte aos objetivos fixados, seja um mapa, diagrama ou pintura.

Neste sentido, também António Nóvoa (n.d., p. 4) – apoiando-se em *Iconology: Image, Text, Ideology*, de W. J. T. Mitchell, 1986 – recorda que

[...] as imagens não são apenas uma espécie particular de sinal, mas antes qualquer coisa como um ator num palco histórico, uma presença ou um carácter dotado de um estatuto lendário, uma história que se desenrola em paralelo e que participa nas histórias que contamos a nós próprios sobre a nossa passagem de criaturas feitas à imagem do Criador para criaturas que se fazem a si próprias e que pensam o mundo à sua imagem.

É a imagem de dimensão ontológica, fundadora do saber: a vontade de olhar e de mostrar é inseparável do desejo de conhecer. Por isso, é preciso estabelecer uma cartografia da visão para apreender a produção e a apropriação, a reprodução e a difusão de imagens no campo da visualidade.

No domínio da arte, a noção de imagem está ligada essencialmente à representação visual: frescos e pinturas, mas também iluminuras, ilustrações decorativas, desenho, gravura, filmes, vídeo, fotografia e mesmo imagens compostas. As imagens técnicas serviram como uma das principais ferramentas de objetivação do discurso, pese embora o carácter ideológico e

parcial das representações que oferecem. Em ciências humanas, a imagem da mulher, do médico, da guerra, produzidas por este ou aquele cineasta. Da mesma maneira, podemos utilizar imagens (de cartazes, de fotografias) para construir a imagem de alguém: as campanhas eleitorais são um viveiro representativo deste tipo de procedimento (Joly, 1999, p. 21). Trata-se de estudar ou de provocar associações mentais sistemáticas.

Uma visão alargada das diferentes utilizações da palavra imagem, ainda que não exaustiva, “provoca vertigens”; parece que a imagem pode ser tudo e também o seu contrário – visual e imaterial, fabricada e natural, real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, ligada à vida e à morte, analógica, comparativa, convencional, expressiva, construtora e desconstrutora, benéfica e ameaçadora... E, no entanto, esta imagem proteiforme, polimorfa, não parece impedir nem a sua utilização nem a sua compreensão (cf. Joly, 1999). Este facto, mais não é do que uma aparência que revela, pelo menos, dois pontos sobre os quais se pode fazer a reflexão sobre a imagem. O primeiro ponto é que existe forçosamente um núcleo em qualquer destas significações (relação entre o significante e o significado de um signo; aquilo que uma coisa significa ou representa; sentido) que evita a confusão mental. Basta uma pequena reflexão teórica para ajudar à extração deste núcleo e a observá-lo com mais clareza. O segundo ponto é que, para melhor compreender a imagem, tanto a sua especificidade como as mensagens que ela veicula, é necessário um esforço mínimo de análise (p. 27). Mas não podemos analisar as imagens se não soubermos do que estamos a falar ou a razão pela qual o queremos fazer: objeto e sentido, em função de objetivos.

Como chegamos à imagem? A percepção visual realiza-se explícita ou implicitamente, segundo categorias, esquemas, modelos, normas e estruturas, sem os quais tudo não passaria de uma sùmula impossível de ser decifrada, é a tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de acontecimentos exteriores (Porcher, 1982). As relações e o conhecimento do indivíduo são adquiridos pelo mecanismo percetivo. Os bastonetes e os cones (células sensíveis à luz, existentes na retina) convertem a imagem em impulsos nervosos que, após um processamento preliminar na retina, passam para o córtex visual do encéfalo, ao longo dos nervos óticos. Uma vez no cérebro, esses impulsos são ordenados e processados para fornecerem uma imagem mental, estimulando uma vasta gama de respostas conscientes e inconscientes.

Tipologicamente, a nível percetivo, as imagens dividem-se em dois domínios: i. o das representações visuais: fotografias, desenhos, pinturas, gravuras, televisivas, cinematográficas, etc.; ii. o das representações mentais: visões, imaginações, fantasias, modelos, esquemas

(Santaella & Nöth, 2008). Para estes autores, o primeiro domínio é o da representação material, composto pelos signos que representam o meio ambiente; o segundo, diz respeito ao domínio das imagens da nossa mente, tais como esquemas, modelos ou representações mentais. A imagem mental corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, como se estivéssemos lá. A imagem mental é elaborada de um modo quase alucinatório, com características emprestadas da visão. Distingue-se do esquema mental, o qual colige os traços visuais suficientes para reconhecer um desenho ou uma forma qualquer. O esquema é um modelo perceptivo do objeto, de uma estrutura formal que interiorizamos e associamos a um objeto e que alguns traços visuais são o bastante para o evocar: é o que se passa com as silhuetas humanas reduzidas a dois círculos sobrepostos e a quatro traços para os membros, como nos desenhos primitivos ou de crianças, a partir de uma certa idade, isto é, a partir do momento em que interiorizam o “esquema corporal” (Joly, 1999, p. 19). Os dois domínios, mental e material, não existem separados.

Neste estudo consideramos imagem não a síntese que chega à retina, mas aquela que resulta de uma produção cultural sustentada por um contexto do qual não pode ser desligada. O modo como o sujeito se relaciona com ela é produzido historicamente e culturalmente, como reforçam estudos conhecidos de Vygotsky ou Umberto Eco (2009), por exemplo, em *História da Beleza*, onde mostra como o ‘Belo’ e as suas imagens, nunca foram absolutos. Não há imagem sem artifício, ilusão, produção, dispositivo e, sendo assim, todas as imagens são construções (Abrantes, 2005). Ela contém um lado espelho e um lado mapa. O lado espelho é o da analogia, da *mimesis*, o lado mapa é o das convenções e das linguagens que a representação em imagem sempre utiliza em maior ou menor grau (Gombrich, 1995). Frequentemente esquecemos que a imagem não equivale à realidade: ela é uma mensagem produzida segundo códigos. Se ela é codificada, tecnológica e culturalmente, para a decifrar precisamos de conhecer os códigos (normas, regras, princípios, regulamentos, etc.) nos quais foi produzida e apresentada, sob pena de ocorrer uma inadequação como se nos encontrássemos perante uma língua desconhecida.

Relativamente à classificação da imagem, segundo o modo de representar a realidade, Graça Carvalho (2008) apurou que, de um modo geral, esta pode ser: i) representativa: quando a imagem substitui a realidade de forma analógica; ii) simbólica: quando atribui um conceito a uma forma visual; iii) convencional: quando substitui a realidade através de signos dependentes de convenções.

Para os investigadores da *semiótica social*, Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006), as representações visuais, na sociedade ocidental, dividem-se em três categorias: i) narrativas; ii) classificações; e iii) análises. As imagens narrativas representam processos e ações que ocorrem ao longo do tempo, nas quais esquemas e diagramas (representação gráfica das relações entre as partes de um todo; imagens ligadas por setas, etc.) são bastante comuns, na descrição de ações desenroladas no tempo (por exemplo, as sequências ou processos dos traçados geométricos). As classificações organizam os membros de uma mesma classe, geralmente em arranjo simétrico de imagens do mesmo tipo ou na forma de árvores hierárquicas, representando taxonomias. As estruturas analíticas trabalham com relações de “parte e todo”, mostrando os componentes em sistema.

Uma outra categoria distintiva das imagens, e que se destaca nesta análise, é a da utilidade a que a imagem se presta: funcionais ou estéticas. Segundo Abraham Moles (1981), as *imagens funcionais*, são “imagens de comunicação” ou de “compreensão”, servem para “comunicar ou conhecer o mundo” e definem-se sobretudo por diferenças, relativamente às imagens de dominância estética, as quais resultam de uma necessidade de expressão autónoma e de afirmação, em objetos materiais cujo valor de utilização é exclusivamente simbólico. As imagens funcionais, crê-se, são pouco abertas ao imaginário e nalguns casos mesmo policiadas. As escolares só aceitam o imaginário desde que ele possa ser objeto de uma didática (cf. Calado, 2012). Se outras distinções podem ser mais ou menos artificiais, esta, que anuncia uma divisão entre estética e funcionalidade, ou entre simbólico e funcional, é problemática, na medida em que grande parte delas pertence, em simultâneo, aos dois grupos. Por outro lado, Régis Debray (1994, p. 134), constata que existem objetos que não tendo no começo fins estéticos, podem vir a ser expostos em museus e explicados nos álbuns como “obras de arte”, observados com um interesse desinteressado. É uma decisão individual, afinal, é Kant quem o diz, a arte está no sujeito e não no objeto: a seleção de “belos” objetos não tem valor universal. Se definimos “arte” como “a produção de objetos materiais cujo valor de utilização é exclusivamente simbólico”, empregamos aí categorias e objeções que são partilhadas apenas na nossa sociedade. O que é simbólico ou utilitário para um habitante de uma região do hemisfério sul, pode não o ser para um do hemisfério norte e, o que acontece na maioria das vezes, um objeto é, ao mesmo tempo, funcional e simbólico – verifica-se um processo semelhante no objeto visual dos manuais. Podemos servir-nos dele e contemplá-lo, nestes termos, de Debray:

Como um fiel pode rezar na igreja diante de um retábulo medieval e, em seguida, tomar seu tempo para perscrutá-lo completamente à vontade. As igrejas são também museus. Esse duplo emprego faz da partilha belo/não belo, puro/impuro, uma operação totalmente intelectual, sem correspondente no plano da vivência.

Resumindo, a função da imagem é mais uma questão operativa que de substância, a qual se define, justamente, no momento da utilização em contexto específico e no uso que o sujeito lhe dá.

1. Imagem na pós-modernidade

Compreender o ambiente comunicacional contemporâneo sem atender ao peso que nele assumem as imagens é, no mínimo, insensato. Observamos todas as imagens, do presente e do passado, a partir do ‘hoje’, imersos e condicionados pela familiaridade que mantemos com elas na atualidade. Após a “viragem linguística”, caracterizada por Richard Rorty, a qual teria marcado uma fase relativamente longa da vida das ciências sociais e humanas, assistimos na atualidade a uma “viragem iconológica” que impõe a visualidade como elemento central da produção não apenas tecnológica, mas também cultural e até social. *The Linguistic Turn* é o título da influente antologia, organizada por Rorty (1967). Ludwig Wittgenstein (1889-1951), terá sido um dos primeiros impulsionadores desta ‘viragem’ (ou ‘giro’), graças aos seus textos de filosofia da linguagem.

Como reparou Guy Debord (1991), a respeito das imagens da ‘sociedade do espetáculo’ ou Anthony Giddens (2002), sobre as dos tempos da globalização, estas, após a sua entrada na rede global, deslocam-se entre distintos territórios, desancoradas da sua essência inicial, e muitas vezes sem informação quanto a autoria, funções, técnicas, datação, dimensões ou local de produção. Aspetos previstos por Walter Benjamin (1992), muito antes da massificação da técnica atual, especialmente nos objetos associados à reprodutibilidade da obra de arte.

Estamos em presença de um novo tempo onde o ser humano se transforma e se reinventa (Lévy 1994, p. 17):

[...] já não se trata do tempo da história, com referência à escrita, à cidade, ao passado, mas sim de um espaço em movimento, paradoxal, que nos vem também do futuro. Não o apreendemos como uma sucessão, não interrogamos as tradições a esse propósito senão através de perigosas ilusões de ótica. Tempo errante, transversal, plural, indeterminado, como aquele que precede as origens.

O paradigma social mais recente corresponde à sociedade da informação ou sociedade em rede (Castells, 2003), com um intenso fluxo de informação, onde o conhecimento é recurso flexível, fluido, continuamente em expansão (Hargreaves, 2003). O mundo global permite novas situações de diálogo, novos contextos de aprendizagem, num processo de “desterritorialização do presente” (Lévy, 1996). Nesta conjuntura, as tecnologias da informação, pelas possibilidades de interação que oferecem, entre os diversos públicos e suportes educativos, poderão facilitar o estudo da imagética e informação relevante do Desenho (do passado, da atualidade e ambas), o resgate e a sua colocação em rede.

2. Imagem e ilustração

A ‘ilustração’ dos livros é muito anterior à invenção da fotografia, em 1839 por Louis Daguerre. Integra desenhos, pinturas, gravuras ou esquemas: “As ilustrações desempenham um papel tão importante nos manuais escolares que, em determinados manuais [de Desenho, por exemplo], ocupam o maior espaço em termos de elementos impressos” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 194). No Desenho, mesmo quando a imagem é produzida propositadamente para complemento ou ilustração do texto, ela resulta numa súmula própria de informações, com individualidade própria. Embora possa parecer apresentada dentro de uma leitura ‘fechada’, o mais simples ornamento transporta consigo um significado adicional.

Imagem e ilustração não são palavras sinónimas. No interior do manual, de um modo geral, entende-se por imagem tudo que é visível e não é símbolo linguístico, nem matemático: “ce qui n’est pas signe linguistique ni symbole mathématique” (Choppin, 1992, p. 157). Referimo-nos ao conceito de imagem material, àquela que está envolvida fisicamente em todo o processo comunicacional (Aumont, 2009). No contexto específico dos manuais, a imagem tem correspondido, muitas vezes, a “uma ilustração acompanhando um elemento verbal, geralmente textual [...]” (Duchastel et al., 1988, p. 667), inclusive para estudiosos deste instrumento educativo; a uma componente do manual que assume o estatuto secundário de ‘abrilhantar’, em (suposta) obediência ao texto. Durante muito tempo, os historiadores viram nela um simples adorno para confirmar o texto, negando-lhe qualquer qualidade de fonte com valor em si mesma (Gervereau, 2007). Apesar deste alheamento, o registo visual sempre conservou a sua autonomia em relação ao verbal, afirmando-se gradualmente como género de produção cultural. O valor e o sentido que possui dependem, no essencial, da ação ‘fenomenológica’ (no sentido de experiência individual e irrepetível), sentida por aqueles com que se relaciona,

independentemente da feição mais ou menos ilustrativa atribuída ou da relação texto escrito-imagem que lhe seja exteriormente imposta.

Quando sujeitada ao texto verbal, dando primazia a certas passagens deste (a título de exemplo: nas descrições do desenho geométrico por fases), a imagem serve diversas funções, na senda do seu significado primordial: iluminar, dar luz, esclarecer; preservar a matriz inicial e esclarecer, mostrando. Nos textos expositivos e nos livros didáticos, além de fotografias e desenhos incluem-se outras ‘ilustrações’: esquemas, gráficos, diagramas, mapas. Ela é utilizada para explicar aquilo que por palavras resultaria demasiado extenso e pouco claro. A ilustração mostra coisas que não podemos descrever com palavras com a mesma eficácia comunicativa. A constatação de que a ilustração que acompanha passagens interpretativas ou explicativas melhora a aprendizagem (desde que acompanhada por etiquetas verbais ou legendas para esclarecer o seu significado), confirma a necessidade de explicitar as regras de sintaxe que permitem interpretá-la – como concluíram Javier Perales e Juan D. Jiménez (2002a, 2002b), em manuais de ciências –, ou seja, a manipulação e o processamento de informação gráfica requer conhecimento.

Se toda a ilustração é imagem, nem todas as imagens são ilustrações. Um registo fotográfico, um desenho, uma pintura ou qualquer outro meio de expressão, poderá ser ilustração se permanecer um auxiliar na dependência do discurso verbal, sem possibilidade de exhibir discurso próprio. Ilustrar será, deste ponto de vista, o reforço de uma explicação, o “dizer por outras palavras”, o “explicar melhor”. Porém, quando se trata de manuais de disciplinas das áreas artísticas, como desenho, pintura, fotografia, etc., raramente, ou nunca, se verifica essa dependência textual na maioria das suas páginas: a compreensão prescinde, com frequência, da relação direta com o texto escrito. Acresce, na história do manual de Desenho, e relativamente a este assunto, uma evolução ininterrupta, no que respeita à forma de apresentação dos conteúdos: transitou-se, gradualmente, de uma etapa inicial de apresentação verbal, em que o texto manualístico era maioritariamente escrito (até à primeira metade do século XIX), para um estágio verbo-icónico, bem visível após os anos 30 (e nas restantes décadas do século XX), em que, como veremos, alguns manuais vão possuir tantas ou mais páginas de imagens quanto de texto verbal, não se percecionando facilmente qual é o complementar do outro – do conjunto das alterações introduzidas nos manuais nas últimas décadas, o aumento do peso da imagem será, por ventura, a ocorrência de que temos mais consciência, facto que não significa que tenhamos noção dos efeitos que ela produz ou daquilo que dela integramos na nossa memória.

Neste caso, a imagem enquanto realidade autónoma não pode ser tida como “ilustração de...”, ela desempenha funções que ultrapassam o mero papel ilustrativo. Enquanto produção textual, construída a partir de signos (a significação é fixada por convenção), constitui-se em sistema simbólico próprio. Assim, no decorrer do entendimento acima exposto, o termo imagem será adotado nesta investigação para designar qualquer tipo de registo gráfico de carácter icónico.

1.2. Didática

A criação da didática é atribuída a Iohannes Amos Comenius (1592-1670), na sua obra *Didática Magna* (1657). Comenius defendia a máxima: “Ensinar tudo a todos”. Em *Orbis Sensualium Pictus* (1650), “Mundo Ilustrado”, da sua autoria, o primeiro livro ilustrado para a educação das primeiras letras (*For the Use of Young Latin Scholars*), utiliza a imagem como recurso pedagógico.

Uma pesquisa nos dicionários de maior leitura permite configurar a didática como a arte de ensinar com método, os princípios de uma ciência ou as regras e preceitos de uma arte; a ciência que estuda os métodos e técnicas que dizem respeito ao ensino de uma disciplina e que possibilitem ao aluno aprender, pela ação de um professor ou instrutor; uma obra ou manual didático.

Os elementos tradicionais da ação didática são o professor, o aluno, o conteúdo, o método, o contexto, as estratégias... Os primeiros manuais de didática continham informações acerca da atitude e prática do professor em sala de aula. Com o estudo dos paradigmas educacionais, nos cursos de formação de professores, amplia-se o conhecimento da didática enquanto campo disciplinar. Cada tendência pedagógica defenderá uma finalidade da educação, o papel do professor, do aluno, a metodologia, a avaliação, a forma de ensinar.

À didática – “teoria do ensino”, uma das áreas fundamentais da formação de professores, por investigar os fundamentos, as condições e formas de realização do ensino –, compete converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino; selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos; estabelecer vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos; tratar da teoria geral do ensino; estudar o processo de ensino através dos seus componentes (conteúdos escolares, ensino, aprendizagem), para que, com suporte numa teoria da educação, venha a

formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores (Libâneo, 1990). Este autor afirma, ainda, que a didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores sociais, políticos, culturais, psicossociais, condicionantes das relações entre docência e aprendizagem.

À semelhança de outros campos científicos, na Didática-disciplina reconhecem-se duas características: um objeto definido e uma metodologia de trabalho própria (Ponte, 1999, p. 4). Isabel Alarcão (1989) define o objeto da Didática como o conjunto dos fenómenos de ensino-aprendizagem das várias disciplinas e dos vários níveis de ensino, com o objetivo último de contribuir para a melhoria do processo educativo. O seu método de investigação corresponde a um modo de trabalho sistemático que inclui numerosas variantes, desde a investigação de cunho quantitativo baseada em procedimentos de análise estatística e outros processos de modelação matemática (usados igualmente noutras áreas das ciências sociais), à investigação de cunho qualitativo que inclui estudos de caso, entrevistas clínicas e estudos etnográficos (usados também em muitas outras áreas científicas) e, cada vez mais, estudos de investigação-ação, que envolvem processos colaborativos onde se implicam docentes e investigadores de diferentes instituições (Alarcão, 1989; Ponte, 1999).

Maria do Céu Roldão (2006), na procura das principais marcas distintivas da didática (e do currículo), conclui, quanto ao *locus* de origem: as didáticas constroem-se a partir de uma disciplina científica ou área de saber e são marcadas pelas suas lógicas e estruturas; quanto à ênfase: a didática enfatiza os modos de operacionalização e apropriação/construção de um saber; quanto ao âmbito: a didática ocupa-se de um campo do saber. Parece claro que a tendência é de inevitável diálogo entre estas duas dimensões do mesmo processo. Como paráfrase do célebre “pensar global, agir local”, Roldão propõe como linha de trabalho para os percursos futuros, o “pensar curricularmente, agir didaticamente”.

João Pedro da Ponte (2002) verifica que as didáticas conheceram uma evolução acentuada nas suas perspetivas fundamentais. Em grande medida, esta evolução resulta de fatores externos, como o desenvolvimento do conhecimento científico dos saberes a que se referem e no campo das ciências da educação, bem como das mudanças na sociedade e agendas dos atores sociais e políticos quanto à escola e à educação. Nota-se, igualmente, nesta evolução, que o trabalho teórico, realizado internamente no campo das próprias didáticas, tem desempenhado um papel importante, procurando: repensar a sua natureza, clarificar os seus objetivos; e tornar os seus fundamentos e métodos mais rigorosos, como verificou Isabel

Alarcão (1989b, 1991). Recentemente, as didáticas, entendidas como o estudo dos fenómenos educativos com suporte disciplinar (dimensão investigativa da Didática), afirmam-se um campo de investigação empírica, suportado teoricamente nas ciências sociais e humanas.

Segundo Justino Magalhães (2008), o manual escolar contém uma informação científica e uma configuração autoral e editorial, no quadro da sua materialidade, que lhe conferem autenticidade na representação da cultura escolar. Tomada como “arquitexto”, a cultura escolar é uma fundamentação sintética e metodológica da cultura escrita. O manual, sendo o principal suporte da cultura escolar, é conteúdo e instrumento de didática: no seu montante há um universo científico e cultural, de que ele é síntese, transformação e mediação; a jusante, tem implícita uma rigorosa transmissão de competências e saberes (uma dimensão formativa).

A estrutura do manual escolar é, e impõe, uma ordem de leitura. Ele é portador de memória didática, informação e projeção. No seu complexo teórico e configuração material existe uma modelação do aluno e uma idealização da sociedade (uma dimensão política).

Este capítulo dá conta de uma conceção de didática – enquanto disciplina ramificada em três dimensões: formativa, investigativa e política –, fundada nos princípios da “escola” da Universidade de Aveiro; de um percurso pela disciplina; e, finalmente, de um cruzamento de olhares em torno da sua dimensão política.

1. Conceção

A conceptualização da disciplina encontra-se, e reconfigura-se, na interseção entre três dimensões fundamentais: investigativa, formativa e política, incluídas no denominado *tríplice didático* (Alarcão et al., 2010). Na área que aqui mais interessa, da didática e desenvolvimento curricular, são essenciais a dimensão formativa, investigativa e política da didática e as relações existentes entre estas. A reconfiguração das dimensões da didática, enunciada pela investigadora Isabel Alarcão e outros (2010), resulta da última análise do discurso e textos de investigação, no âmbito da didática onde se constatou existir uma nova dimensão – a qual não foi explicitamente assumida no passado, embora sempre tenha estado presente, e que influenciava todo o trabalho realizado no espaço da didática: a política. Inseridos num tempo complexo (Morin, 2008), ela operacionaliza-se em contextos cada vez mais específicos de ensino e aprendizagem.

A dimensão política da atual conceção de Didática, reflete um campo disciplinar interatuante com a sociedade e com os cidadãos que dela fazem parte. Esta dimensão, ainda em conceptualização, necessita de investimento – na forma como se operacionaliza e interatua com

as restantes dimensões do *tríplico*; e de compreensão, nomeadamente pelo desenvolvimento de estudos que explicitem melhor as implicações desta esfera remetida às ideologias – que leve a melhor perceção da articulação entre políticas e práticas (formativas, didáticas, investigativas).

Compreender o percurso e a importância da didática no seu campo de atuação, implica a contextualização da mesma, quanto aos trilhos percorridos, aos contextos de emergência e à clarificação da sua própria *episteme*, pois, de acordo com Alarcão (2010), todas as áreas disciplinares têm o seu período de gestação, desenvolvimento, amadurecimento e consolidação. Nesse percurso epistémico buscam a sua identidade, aspiram à emancipação, procuram a clarificação do seu lugar na teia complexa dos saberes, enquanto interagem com as transformações sociais, políticas, culturais e económicas que marcam o curso da história.

A investigação em didática realizada de uma forma sistemática é recente em Portugal, data do início dos anos 80 (Alarcão, 2002). Na caminhada que se fez, de afirmação e reconhecimento da disciplina, foram identificadas quatro fases, segundo aquela autora (pp. 37-38), que “não se excluem temporalmente nem se têm manifestado ao mesmo tempo em todas as instituições”: 1.^a Fase: Funcional – introdução da didática nos cursos de formação inicial de professores com o intuito de dotar os futuros professores de ferramentas que lhes permitissem exercer a sua profissão; 2.^a Fase: De afirmação institucional – reconhecimento, pelas universidades, da didática como área científica no desenvolvimento de pós-graduações (mestrados e doutoramentos); 3.^a Fase: Reflexiva – aprofundamento do estatuto epistemológico da didática e, por consequente, a operacionalização e dinamização de encontros e congressos; 4.^a Fase: De afirmação investigativa – constituição de equipas de investigação, e de centros/unidades de investigação na área, bem como a crescente disseminação dos trabalhos desenvolvidos. Esta fase, decorrida nos últimos tempos, tem vindo a (re)configurar-se, do ponto de vista em que a investigação realizada em didática deixou de ser alheia à escola, aos problemas que daí advêm e aos professores, integrando-os nas próprias equipas de investigação. Transita-se de um paradigma de investigação ‘sobre’ professores para um ‘com’ e ‘pelos’ professores.

2. O *tríplico didático*: conceptualização

É com base nas quatro fases de identificação da didática, anteriormente referidas, que se torna premente proceder à análise das dimensões da didática, de acordo com a própria (re)configuração e operacionalização do conceito, como preconizado por Canha e Alarcão (2010, p. 2) ao afirmarem a didática em três dimensões “[...] um campo que se atualiza e se

desenvolve numa articulação estreita entre três grandes dimensões internas que o constituem”.

Entre 1994 e 2006, tendo como referência investigações realizadas (Andrade & Araújo e Sá, 1989), Alarcão procede à (re)conceptualização do conceito de didática, assumindo-o com um dinamismo intrínseco, mais coerente com os novos paradigmas de educação e investigação (da racionalidade técnica à reflexão sobre a ação) e identificando a existência de interações entre três dimensões, o *tríptico didático*:

- i. a didática profissional - a que se pratica em contexto de sala de aula, com vista à operacionalização dos processos de ensino e de aprendizagem, reportando-se à atividade dos professores, em qualquer nível de ensino. É uma dimensão atuante, performativa, situacional.
- ii. a didática investigativa - aquela que, face a questões emergentes da didática geral e específica, procede à sua investigação. A investigação em didática visa “[...] o conhecimento sistematizado do processo de ensino/aprendizagem da referida disciplina ou área disciplinar, com vista à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal do aluno” (Alarcão, 2000, p. 268). No âmbito da investigação em didática tenta-se dar resposta ao ‘como se aprende’ na relação com o ‘como se ensina’, focando-se em questões ligadas à compreensão da construção do saber e do ser do aluno; os percursos de aprendizagem que este operacionaliza na sua (re)construção e a relação que o mesmo estabelece com o professor.
- iii. a didática curricular - aquela que se ensina nos contextos de formação graduada e pós-graduada de professores.

Em 2006, da análise de novos discursos emergiram novos indicadores – atendendo fundamentalmente à realização do projeto *Didática das Línguas: Estudo Meta-Analítico da Investigação em Portugal* –, que não cabiam nas dimensões do tríptico configurado até então (Alarcão et al., 2010), nomeadamente a emergência de novos contextos de análise, como decisões políticas europeias ou decisões tomadas atendendo aos currículos e preocupações manifestadas pelos professores, sobre decisões políticas. Assim, a (re)configuração do tríptico deu-se em resposta a questões do seio da sociedade, numa perspetiva transdisciplinar e pluridisciplinar. Motivada por novas conceções de formação e práticas profissionais, e atendendo às evidências, a dimensão curricular e a profissional integraram-se numa única dimensão, a formativa. Nesta (re)configuração, surge a dimensão política (Alarcão, 2006; Alarcão et al., 2009), assim explicada (2006, p. 16):

O discurso relativo ao pensamento e às decisões que [tem] a ver com as macro-orientações estratégicas influenciadoras das linhas de ação consubstanciadas na organização dos sistemas educativos, dos currículos, programas e orientações curriculares, independentemente de quem tem o poder de decisão (maioritariamente os políticos) e o poder de exprimir opinião com intencionalidade crítico-transformadora eventualmente influenciadora das macro-decisões (os didatas incluindo nestes também os professores).

3. Cruzamento de olhares em torno da dimensão política da didática.

Indo ao encontro das finalidades deste trabalho, insisto nas dimensões formativa (do professor e aluno) e política da Didática. Importa compreender as dinâmicas da sua operacionalização e a forma de interação com a dimensão investigativa.

Se reconhecemos que a realidade política é um processo em permanente devir, com alguma dificuldade percecionamos as faces desse devir. O currículo tem sido um lugar onde decorre o plasmar de estratégias políticas, em diálogo com extensões como a ideologia, a cultura ou o poder. A sua operacionalização é tanto mais produtiva, quanto maior for a comunhão de referenciais teórico-práticos entre quem formula o currículo (legisladores), quem o transpõe (autores) e aplica (professores). Por essa razão, os manuais – guardiões do saber histórico da escola – testemunham, na prática, os caminhos emergentes, em temas como a visão de currículo, a função dos liceus, a identidade nacional... Como tal, as decisões metodológicas, para compreensão do processo discursivo neste espaço de atores, deverão aclarar como texto e contexto interagem (Bueno, 2000), i.e., em que contextos se constroem os textos e como alguns textos produzem categorias de pensamento que passam a influenciar os contextos.

1.3. Ideologia

[...] só uma perspectiva ideológica do mundo podia ter imaginado sociedades sem ideologia e aceitado a ideia utópica de um mundo de onde a ideologia desaparecesse.

Louis Althusser

O termo ideologia, registado em 1797 por Destutt de Tracy, e utilizado na sua obra *Éléments d'idéologie*, escrita entre 1801 e 1815, significou à época a ciência das ideias. Rejeitando o conceito de ideias inatas, propunha-se uma ciência (uma “ideia-logia”), suporte de todas as outras. A investigação racional da origem das ideias, liberta de todo o preconceito religioso ou

metafísico, seria a base de uma sociedade justa e feliz. Ainda que na origem a noção de ideologia, saída dos ideais iluministas franceses, pudesse conter algo de benéfico, aos olhos do imperador Napoleão rapidamente se tornou pejorativa, pois o desenvolvimento desta poderia colocar em causa o sistema estabelecido e, conseqüentemente, o seu governo.

Ao contrário de muitos outros termos, igualmente controversos (democracia, por exemplo), a ideologia, segundo McLellan (1987, p. 13):

[...] é o conceito mais indefinível no conjunto das ciências sociais. Porque põe em causa as bases e a validade das nossas ideias mais fundamentais. Como tal é um conceito essencialmente contestado, isto é, um conceito acerca de cuja exata definição (e, portanto, aplicação) existe viva controvérsia.

A ideologia tem menos de 200 anos, é o produto “das convulsões sociais, políticas e intelectuais que acompanharam a Revolução Industrial: a expansão dos ideais democráticos, a política dos movimentos de massa, a ideia de que, uma vez que fizemos o mundo, também o podemos refazer [...]”. No entanto, a noção tem as suas raízes longínquas “nas questões filosóficas gerais acerca de significado e intenção com as quais o colapso da visão mundial medieval confrontou os intelectuais da Europa Ocidental”, sendo estas questões encorajadas pela ascendência do protestantismo “com a sua insistência no indivíduo, na liberdade de consciência e no poder transformador da palavra, em vez da presença tranquilizadora do ritual.” Contudo, conclui McLellan (1987, pp. 15, 17), os precursores mais diretos dos primeiros estudiosos da ideologia foram pensadores como Francis Bacon ou Thomas Hobbes – Bacon, em a “teoria dos ídolos”, na obra *Novum Organum*, 1620: os ídolos seriam noções falsas que percorrem o intelecto e dificultam o acesso à verdade e o processo de instauração da Ciência. Hobbes, em *Do cidadão*, 1642, versa sobre liberdade, império e religião e, em *Leviatã*, 1651, sobre “teoria do contrato social”.

De igual modo, afirma o autor (1987, p. 22.), o forte movimento romântico na Alemanha pôs em evidência a maneira como atribuímos ao mundo os nossos próprios desígnios. Os românticos alemães acreditavam que os seres humanos criam coletivamente e individualmente a sua própria realidade, em resposta às circunstâncias instáveis. Para Hegel, que procurou dar a estas ideias uma base intelectual sistemática, as ideias de uma época não podem reclamar-se de uma validade absoluta em si próprias, pois são relativas a situações históricas em mutação.

O conceito e a teoria da ideologia definem um campo de análise que “permanece central às ciências sociais contemporâneas e que constitui um espaço para um debate teórico contínuo e animado” (Thompson, 1998, p. 11). O conceito infiltrou-se na análise e na linguagem comum da vida social e política. A multiplicidade de significados que tem hoje deve-se ao seu itinerário histórico. O que reforça a ambiguidade do termo é que ele pode ser usado descritivamente (para descrever um estado de coisas, por exemplo um sistema de ideias políticas) ou prescritivamente (se usado como sentido principal para avaliar um estado de coisas). Neste sentido, “Ideologia é o pensamento do outro, o pensamento de alguém diferente de nós. Caracterizar um ponto de vista como ideológico é, tem-se a impressão, já criticá-lo implicitamente, pois o conceito de ideologia parece transmitir um sentido negativo, crítico” (p. 14). Amado Mendes (1999), refletindo acerca do que deve entender-se por ideologia, conclui que não há uma ideologia, mas sim ideologias, apontando, de entre as várias tipologias, a apresentada por Jean Hersch, contendo as seguintes ideologias específicas: fascista, comunista, liberal conservadora, democrática, progressista, socialista.

Na interpretação de Marx, Engels ou Althusser – e outros pensadores da linha marxista de interpretação social, que se estende por Lukács, Mannheim, até Habermas –, ela é instrumento de domínio ao serviço de interesses de uma classe dominante. Até há poucas décadas, “o estudo da ideologia, embora já idealizado, foi grandemente o monopólio de quem, de qualquer modo, estivesse ligado à tradição marxista” (McLellan, 1987, p. 22). Marx, em *Ideologia Alemã*, procurou explicar as mudanças nas ideias sociais e políticas em termos das divisões sociais, ocasionadas pelas diferentes maneiras como os seres humanos tinham organizado historicamente o seu trabalho produtivo. A afirmação de Marx (1977, p. 64), de que “as ideias da classe dirigente são em todas as épocas as ideias dirigentes”, ilustra a concepção de distribuição assimétrica do poder. Karl Mannheim, em plena agitação política e social, na República de Weimar, produziu o estudo *Ideologia e Utopia* (1929), com intenção de ampliar os critérios de Marx e outros, tornando-os em uma teoria mais compreensível.

O estudo objetivo da ideologia, nos moldes criados por de Tracy teve forte incremento no ocidente, depois da II Guerra Mundial, principalmente nos Estados Unidos. Os autores desta geração, que tentava explicar a origem e o poder das ideias que estavam na base de tanta catástrofe, tomaram o termo ideologia com “um sentido nitidamente pejorativo associado intelectualmente com a irracionalidade e politicamente com o conceito de totalitarismo”. Aversão reforçada pelo domínio do behaviorismo na ciência política americana e da filosofia

linguística analítica na Grã-Bretanha, os quais se aliaram de maneira empírica fortemente pragmática (McLellan, 1987, pp. 23). Ganhou terreno “a suspeita de que a reivindicação de uma ciência objetiva da ideologia possa ser em si mesma ideológica. Pois quanto menos os grupos governantes de uma sociedade desejem usar a força, mais necessitam de se apoiar em várias normas consensuais para legitimar o seu poder” (p. 24).

Ultrapassado o auge das sociedades industriais em que se afirmou, a questão ideológica permanece na contemporaneidade, comprovam-no as controvérsias lançadas por estudos relativamente recentes (intrinsecamente ideológicos!), declarando o “fim da história” (Fukuyama, 1989); o “fim das ideologias” (Lipset, 1987); o reaparecimento de novas e o ressuscitar de velhas formas ideológicas (Heywood, 2003), entre outros. Afinal, como notou Althusser (1969), só uma perspectiva ideológica do mundo podia ter imaginado sociedades sem ideologia.

Na opinião de André Freire (2005), as ideologias têm vindo a preencher algumas das antigas funções das cosmovisões religiosas, em regressão, mas agora com uma visão mais ou menos otimista, quanto às capacidades transformadoras da razão e da ação humanas. Desde os anos 50 que nas sociedades industriais vários autores têm observado (e defendido, no caso das perspectivas mais normativas) o declínio, ou mesmo o fim, das ideologias, pelo menos enquanto sistemas estruturados e fechados de pensamento, ou seja, enquanto ideologias totais (comunismo, nazismo, etc.). Todavia, estas posições estão longe de ser consensuais, aliás, a própria realidade, de tempos-a-tempos, se encarrega de as desmentir: primeiro, as teses sobre o fim da ideologia são elas próprias ideológicas; segundo, as ideologias, após serem formuladas, são sucedidas por renovações dos seus espaços (ideológicos), tais como a “nova esquerda”, a “nova direita” (dos anos 60 ao presente), ou o recrudescimento do nacionalismo e do fundamentalismo.

A ideologia não existe *per se*, não é um dado espontâneo, pelo contrário, gera-se e resulta sempre da ação humana. Na obra *Ideologia e cultura moderna*, Thompson (1998) conclui que as formas simbólicas não são em si ideológicas, elas tornam-se ideológicas sempre que em circunstâncias particulares, no cruzamento com relações de poder, são direcionadas para estabelecer e sustentar relações de dominação. As formas simbólicas inserem-se em processos e contextos específicos, dentro dos quais são produzidas, transmitidas e recebidas. O autor (p. 16) reformula o conceito de ideologia, em termos da interação entre sentido e poder, evitando pensá-la como pura “ilusão”: “ideologia é sentido a serviço do poder”.

O estudo da ideologia exige que investiguemos as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as ‘falas linguísticas’ do quotidiano, até às imagens e aos textos complexos. Assim, no parecer de McLellan (1987, pp. 15-16), exige que “investiguemos os contextos sociais dentro dos quais essas formas simbólicas são empregadas e articuladas. [...] que perguntemos se o sentido [...] serve ou não para manter relações de poder sistematicamente assimétrica”. Os mitos do passado serviram principalmente para promover os valores à volta dos quais as sociedades se puderam integrar e continuar como entidades coerentes: os mitos não competiam entre eles. As ideologias, por outro lado, foram o produto de uma sociedade cada vez mais pluralista, sendo associadas a grupos rivais cujos interesses sectoriais serviam. Os mitos constitutivos das sociedades do passado, herdados de gerações anteriores, formam uma determinada estrutura que transcende o mundo social do presente: as ideologias extraídas de investigações das sociedades.

Qualquer porção de texto scripto-visual ou ato comunicacional contém sentidos ideológicos. Em todas as sociedades, a produção e a troca de formas simbólicas – expressões linguísticas, gestos, ações, obras de arte, etc. –, têm sido omnipresentes. Thompson (1998), referindo-se à *teoria social crítica*, na era dos meios de comunicação de massa, apresenta contributos importantes, para a análise da ideologia, na temática do presente estudo, quando coloca o foco na crítica da relação entre ideologia e comunicação de massa e no repensar da teoria da ideologia à luz do desenvolvimento dos meios de comunicação. Assim, expõe que a tradição de reflexão sobre a natureza da ideologia padece de certas limitações, uma das quais é que os escritores que se interessaram pelos problemas da ideologia não conseguiram tratar adequadamente a natureza e o impacto dos meios de comunicação no mundo moderno. Alguns dos primeiros escritores tenderam a adotar uma visão demasiado pessimista da natureza e do impacto dos meios de comunicação de massa (jornais, panfletos, revistas, livros, televisão, telecomunicações) e a olhar o desenvolvimento desses meios como a emergência de um novo mecanismo de controlo social nas sociedades modernas. Um mecanismo através do qual as ideias dos grupos dominantes podiam ser propagadas e a consciência, dos grupos dominados, manipulada e controlada. A ideologia entendida como uma espécie de “cimento social”, os meios de comunicação de massa como mecanismo especialmente eficaz para espalhar esse cimento (Althusser, 1971). Ao invés, nota Thompson (1998, cf. p. 13), atendendo a que hoje vivemos em sociedades onde a produção e a receção de formas simbólicas é sempre mediada por uma rede complexa, transnacional, de interesses institucionais, deve-se analisar a natureza

das formas simbólicas e a sua relação com os contextos sociais dentro dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas, numa discussão dentro do território tradicionalmente marcado pelo conceito de cultura. Isto para o estudo de um campo que consiste em sujeitos, que produzem, recebem e compreendem formas simbólicas como parte rotineira das suas vidas.

Na literatura da teoria social e política das últimas décadas, segundo o mesmo autor (pp. 14-15), houve duas respostas à herança do conceito ideologia, ou seja, o termo é usado em duas concepções diferentes:

1. Uma concepção neutra. Constitui uma tentativa de “domar” o conceito, de lhe retirar o sentido negativo e incorporá-lo num conjunto de conceitos descritivos utilizados pelas ciências sociais. Nesta concepção, as ideologias podem ser vistas como “sistemas de pensamento”, “sistemas de crenças” ou “sistemas simbólicos”, que se referem à ação social ou à prática política. Nenhuma tentativa é feita, para distinguir entre os tipos de ação ou projetos que a ideologia incentive; ela está presente em qualquer programa político e é uma característica de todo o movimento organizado. O facto de a ideologia estar presente em qualquer programa político, significa que também está contida na sua política educativa, objetivos educacionais, programas curriculares associados, orientações para os manuais escolares, etc. Nesta concepção, o analista pode delinear e descrever os principais sistemas de pensamento ou crença que animam a ação social ou política; a pesquisa exemplifica-se pela tendência em pensar as ideologias em termos de “ismos” (conservadorismo, comunismo, marxismo, etc.). O analista argumentaria que qualquer sistema de pensamento ou crenças (“ideologias”), pode ser categorizado e analisado, nos seus elementos constitutivos, e relacionado com as suas fontes originais, sem que esteja implicado um juízo pejorativo dos sistemas de pensamento ou de crença.

2. Uma concepção crítica. A segunda resposta a essa herança, foi a de abandonar o conceito. Ele seria simplesmente ambíguo, controverso e contestado, demasiadamente marcado por uma história em que foi usado e abusado de diferentes modos, a tal ponto que não se adequa hoje em dia, para fins de análise social e política. Esta resposta, que ganhou terreno em alguns pensadores sociais, em parte como resultado da contestação intelectual ao marxismo, parece superficial, pois prefere abandonar a questão (do exame à herança ambígua do conceito), fugindo do trabalho intelectual implicado na sua determinação.

A posição de Thompson (p. 15) difere das respostas comuns, ao argumentar que o conceito não pode ser facilmente despojado do seu sentido negativo e crítico, uma vez que, na

tentativa de o despojar (do seu sentido negativo), menosprezou-se um conjunto de problemas em relação aos quais esse conceito, em algumas das versões, tentou chamar a nossa atenção. É esse conjunto de problemas que o autor tenta discutir na sua reformulação do conceito. Não procura eliminar o sentido negativo da ideologia, mas tomá-lo como um índice dos problemas aos quais o conceito se refere, um aspeto que deve ser retido e desenvolvido criativamente, uma reformulação vista como uma conceção crítica de ideologia. Assim, na reformulação do conceito, o autor procura recentrá-lo numa série de problemas referentes às interpelações entre sentido (significado) e poder.

Quanto à importância da ideologia, Karl Mannheim (1936), aborda o “fim da ideologia” ou, melhor, o “fim da utopia” (*Ideologia e Utopia*). A conversão gradual da política em economia, a rejeição consciente do passado e da noção do tempo histórico, a repulsa de todo o “ideal cultural”, não deverão ser interpretadas também como o desaparecimento de todas as formas de utopismo da cena política? Admitindo a possibilidade de a vida decorrer destituída de todos os elementos transcendentais, quer na forma utópica, quer na forma ideológica, ser “talvez a única forma de verdadeira existência possível num mundo que já não está em formação”, reflete (p. 236):

[...] enquanto o declínio da ideologia representa uma crise para certos estratos, e a objetividade que deriva do desmascarar das ideologias toma sempre a forma de auto esclarecimento para a sociedade como um todo [...]. O desaparecimento da utopia conduz a um estado de coisas estático no qual o próprio homem passa a não ser mais do que uma coisa.

Aproximando ao nosso estudo. Hanna Arendt (1973, p. 471) associa ideologia com totalitarismo e aponta “aqueles elementos especificamente totalitários que são peculiares de todo o pensamento ideológico”. Uma ideologia é literalmente o que o seu nome indica: “é a lógica de uma ideia”. O seu tema principal é História, à qual a ideia se aplica; o resultado desta aplicação não é um conjunto de afirmações acerca de algo que é, mas o desenrolar de um processo em constante mutação. Herbert Marcuse – da Escola de Frankfurt, em *Ideologia da Sociedade Industrial*, 1964 –, critica o racionalismo da sociedade moderna e o desenvolvimento extremo da tecnologia. A racionalidade da ciência e da técnica é, de modo imanente, de manipulação e de dominação. Jürgen Habermas, em *Técnica e Ciência como Ideologia* (1968), estabelece um debate com a principal tese de Marcuse, concluindo que a ciência e a tecnologia, nas sociedades de capitalismo tardio, cumprem um papel ideológico, mascarando um processo real de

dominação (de classe). O novo elemento na teoria da ideologia de Habermas é o relevo que dá à linguagem. A sua concentração na linguagem está relacionada com uma perspectiva de sociedade segundo a qual a linguagem é fenomenologia (ontologia, gênese, essência) social. O estudo da ideologia é, portanto, “o estudo da comunicação sistematicamente distorcida” (McLellan, 1987, p. 127). Trabalhos recentes sobre ideologia têm-se inspirado no estudo da linguagem, e nos símbolos da vida quotidiana, onde ela está muito menos sujeita a ser arredada pela razão ou pela ciência, do que quando é tratada como um conjunto sistemático de “ideias” (pp. 135-136).

Althusser, em *Idéologie et appareils idéologiques d'État* (1970), faz a distinção entre “ideologias”, no sentido histórico-social, e “ideologia”, no sentido estrutural. Enquanto as “ideologias” são, para ele, específicas, históricas e diferenciadas, sendo, assim, possível falar-se de várias ideologias, como a ideologia cristã, a democrática, a feminista, etc., a “ideologia” não tem história, devendo ser estudada sincronicamente, como parte de uma superestrutura (marxista). Na sua opinião, ideologia é uma representação da nossa relação imaginária com as reais condições de existência. Não representa o mundo real, mas a relação dos seres humanos com esse mundo real. Ora esse mundo não é algo que exista objetivamente, mas o produto das nossas representações. Por isso, diz, a ideologia é a versão imaginária, as histórias que nos contamos acerca do mundo real – ela desempenha um papel mais influente do que o próprio poder material (cf. Sousa, 2000). A “ideologia”, apesar de tudo, tem uma existência material, com dimensões vivas e concretas: tem costumes, rituais, comportamentos-padrão, modos de pensamento... que o Estado utiliza para a manutenção do poder, pelas classes dominantes. Por um lado, o controlo é exercido através de forças repressivas como os tribunais, a polícia, as prisões, as forças armadas, etc., ou seja, pelos “aparelhos repressivos” do Estado. Por outro lado, existem os chamados “aparelhos ideológicos” do Estado: os partidos políticos, as escolas, a igreja, a família, a comunicação social, etc. Althusser redefine “ideologia” como um ‘continuum’ de práticas em que todos participam, mesmo os grupos e as classes sociais mais desfavorecidos.

Nesta releitura crítica das teorias convém observar que as ideologias não são (sempre) uma criação que os indivíduos da classe dominante ‘inventam’ para oprimir a classe dominada, pois também os que beneficiam de privilégios sofrem a sua influência, o que lhes permite exercer como natural a sua dominação. As ideologias caracterizam-se pelo efeito de “naturalização” que produzem: fazem parecer naturais as situações que na verdade são produções humanas.

Em conclusão, quer a dicotomia ciência/ideologia, quer a perspetiva marxista comum, pretendem associar ideologia ao poder. As considerações sobre ideologia, para terem sucesso, devem reunir um de dois atributos: o primeiro, acentuando a tradição marxista, consiste em proteger o potencial crítico do conceito, relacionando-o com análises de controlo e poder; o segundo (posto em relevo por Mannheim) consiste numa subtileza interpretativa que pensa ser necessário entender a ideologia antes de a criticar.

A ideologia compreende-se melhor não como um sistema autónomo de sinais e símbolos que pode estar em contraste com outro (por exemplo: qualquer género de ciência), mas antes como um aspeto de todos os sistemas de sinais e símbolos, quando implicados numa distribuição assimétrica de poder e recursos. “E qual é o sistema que não está neste caso?” (McLellan, p. 137). Em linhas gerais, significa o conjunto de ideias e crenças que influenciam as decisões dos grupos e legitimam a sua atuação.

Esclareço, agora, os termos em que será utilizada a palavra ideologia neste trabalho.

O Dicionário Houaiss (2003), define ideologia como “conjunto de convicções filosóficas, sociais, políticas de um indivíduo ou grupo de indivíduos”. O conceito adotado será mais específico, de acordo com o proposto pelo historiador Luís Reis Torgal, na obra *História e Ideologia* (1989): “um sistema de representações – ideias, imagens, mitos, valores, práticas – que se procura impor, ‘convencendo’, e assim alcançar um espaço hegemónico, se não mesmo totalizador.” (p. 172). Nos mesmos termos, Amado Mendes (1999, p. 346), define ideologia como

[...] um sistema (possuindo a sua lógica e o seu valor próprios) de representações (imagens, mitos, ideias ou conceitos, segundo os casos) dotado de uma existência e de um papel históricos no seio de uma dada sociedade [...]. A ideologia, como sistema de representações, distingue-se da ciência porque a função práctico-social é nela mais importante do que a função teórica (ou função de conhecimento).

Das duas opiniões anteriores, retenho que a ideologia é um sistema de representações que convence (ou procura convencer). A história portuguesa do século XX está repleta de grandes mitos ideológicos, os quais foram salientados por Fernando Rosas, reportando-se ao período do Estado Novo. Rosas (1998, pp.71-74) aponta o mito do novo nacionalismo: imperial; da ruralidade; da pobreza honrada; da áurea *mediocritas*; da ordem corporativa; da essência católica da identidade nacional. Os valores Deus, Pátria, Família, Autoridade, Trabalho

(elementos estruturantes da ideologia), bandeiras dos discursos políticos das direitas autoritárias, e transformados em dogmas, foram, na maior parte das vezes, reduzidos à trilogia Deus, Pátria e Família. No seio daquela sociedade portuguesa, e no regime de manual adotado (de “livro único” ou não), o sistema de representações (fascista) alcançou um espaço hegemónico sem precedentes.

2. Definição, funções e historiografia do manual

Neste capítulo faz-se a apresentação e análise de questões de fundamento relativas aos manuais escolares. Tendo por base a literatura da especialidade, a análise identifica papéis e funções dos manuais, versando a contextualização histórica e a questão central da importância deste recurso no ensino e aprendizagem.

2.1. Definindo o manual

Livro ou manual? No contexto da edição escolar, os termos livro e manual são equivalentes. Designam um mesmo tipo de obra, mas situam-se em diferentes registos: o termo manual tem uma conotação institucional; o de livro, sobretudo, uma conotação afetiva. A escola encomenda manuais. O aluno diz que trouxe o seu livro.

A definição do objeto é a primeira dificuldade, traduzida na diversidade vocabular e na instabilidade dos usos lexicais. Alguns pesquisadores esforçaram-se por esclarecer a questão e estabelecer tipologias⁵. Constata-se que a maior parte deles se omite de definir, mesmo que sucintamente, o seu objeto de estudo. O historiador que se interesse pela evolução das edições escolares depara, de início, com um problema de definição. A natureza da literatura escolar é complexa, situa-se no cruzamento de três géneros que participam no processo educativo, cada um à sua maneira (Choppin, 2004): i) a literatura religiosa, com o método e a estrutura familiar dos catecismos, de onde provém a literatura escolar, da qual são exemplo, no ocidente, os livros

⁵ Hide Coeckelberghs, “*Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung. Methodologische Überlegungen*”, *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht*, XVIII (1977-1978), pp. 7-29; Alain Choppin, “*Les manuels scolaires: une approche globale*”, *Histoire de l'éducation*, IX (1980), pp. 1-25; David Hamilton, “*What's is a textbook?*”, *Paradigm*, III (1990), pp. 5-8; Keith Hoskin, “*The textbook: further moves toward a definition*”, *Paradigm*, III (1990), pp. 8-11; Agustín Escolano Benito, “*Tipología de libros y generos textuales en los manuales de la escuela tradicional*”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El Libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (Madrid, 2000), pp. 439-450.

escolares laicos “de pergunta e resposta”; ii) a literatura didática, técnica e profissional, que vigorou na instituição escolar na Europa, de acordo com o local e o tipo de ensino, entre os anos 1760 e 1830; iii) a literatura “de lazer”, de caráter moral, de recreação e vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar e, mais tarde, vários países incorporaram de si o dinamismo e algumas características.

Os manuais escolares são objetos complexos. Para esta característica “contribuem decisivamente a rede de relações intertextuais em que estão posicionados, a natureza plural dos seus destinatários, a multiplicidade de objetivos que a sua utilização persegue, o tipo de condicionalismos que marcam a sua produção e difusão”, segundo Rui Castro (1999, p. 189). A complexidade destes objetos suscita múltiplos olhares, abarcando dimensões como as relativas às funções de índole cultural, pedagógica ou ideológica. Perante tal complexidade, a investigação do manual escolar, um produto imerso num sistema de relações sociais, económicas, culturais e políticas, terá de incluir os pressupostos ideológicos, pedagógicos, culturais ou económicos que motivaram a sua conceção e utilização.

O manual define-se como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 15). De acordo com estes autores, ele possui várias características: pode preencher diferentes funções associadas à aprendizagem; incidir em diferentes objetos de aprendizagem; propor diferentes tipos de atividades suscetíveis de favorecer essa mesma aprendizagem. Na aceção de François Richaudeau (1979, p. 5), bastante anterior, é “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”. Ainda que nem sempre tenha sido assim, se quiséssemos definir o que é um manual certamente diríamos que é a encadernação de uma sucessão de páginas impressas com texto escrito e imagens que tratam de alguma matéria do currículo, com uma estrutura de temas e que expõem um conteúdo de forma organizada e compreensível (alguns incluem atividades de consolidação). Nos últimos anos, o manual traz acoplados materiais complementares. O livro de tipologia manual, pela sua inscrição na cultura, é para Justino Magalhães (2006, p. 5) o principal “ordenador da cultura, da memória e da ação escolares”.

Etimologicamente, *manual* diz respeito à mão, ao que se manuseia facilmente, ‘o que se tem à mão’. Allain Choppin (1992, pp. 11-12) explica que o termo “manual escolar” deriva etimologicamente de “obra manuseável”, de formato e peso reduzidos, conceito que no século XIX era atribuído a um “guia prático” de compilação de conselhos, de receitas ou de regras

relativas ao desempenho de uma profissão. A atual designação “manual escolar” resulta da recuperação do termo para o domínio da educação.

Do ponto de vista da sua estrutura interna, os manuais podem ser i) compêndios “sínteses de matérias, mais ou menos elaboradas, consoante a classe a que se dirigem, os objetivos dos seus autores e os programas a que obedecem. Alguns deles são extremamente resumidos e descritivos (os franceses dão-lhe a designação “*précis*”), outros bem mais desenvolvidos; ii) antologias (seletas...); iii) livros (indefinidos) que procuram conciliar os dois tipos anteriores (cf. Matos, 1990, pp. 52-53).

A pluralidade de termos e situações respeitantes a este objeto revela diferentes visões, denunciadoras da falta de consensos na comunidade científica. Na nomenclatura atual, a terminologia é determinada pela função principal que o manual pretende desempenhar (Gérard & Roegiers, 1998, p. 88.). Assim, para a função “transmissão de conhecimentos”, os termos mais frequentes são: manual, livro do aluno, tratado; para a função “referência”: gramática, léxico, dicionário, guia, memorando, estudo, atlas escolar...

No contexto da problemática do manual, Esmeralda Santo (2006, p. 4) refere que o tema “seguramente não é novo”, mas merece um novo debate. A “inovação”, como salienta, reside no estatuto dos manuais escolares, enquanto instrumentos de acesso ao conhecimento, tendo apurado que

Absorvem cerca de 85% das despesas mundiais com materiais pedagógicos (Richaudeau, 1986); constituem um negócio que, em cada país, envolve verbas avultadas (Choppin, 1999; Apple, 1997, 2002; Vieira de Castro, 1999); servem de base para a preparação das aulas dos professores/as (Valente et al., 1989; Apple, 1988, 1997; Perrenoud, 1995); constituem o principal recurso pedagógico dos alunos (Richaudeau, 1986; Choppin, 1997, 2002; Gérard & Roegiers, 1998); consomem cerca de 75% do tempo dos estudantes nas aulas dos ensinos básico e secundário (Apple, 1988); desempenham um papel importante na aprendizagem dos alunos, a médio e a longo prazo (Choppin, 1997).

Como suporte escrito da leção das disciplinas, este “utilitário da aula” (Choppin, 1992), desempenha um papel insubstituível, influenciando a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Estes, com maior expressão nas disciplinas teóricas, privilegiam o uso do manual para organizar e sequenciar as aprendizagens dos alunos e a planificação do ensino, embora recorram a outros materiais didáticos e fontes de informação. Os manuais funcionam,

com frequência, como se fossem o próprio programa da disciplina. Neste caso, “é a partir dos manuais que o professor planifica as suas aulas e organiza as atividades dos alunos” (Tormenta, 1996, p. 5). O manual e os materiais que o acompanham, cumprem a dupla função de propor, desenvolver e avaliar competências. Tomado por uma “Bíblia”, refere Ana Brito (1999, p. 142), o manual transforma-se

[...] num instrumento todo-poderoso que influencia e determina a prática pedagógica sendo, por vezes, o seu conteúdo assumido como ‘única verdade’, menosprezando-se a complementaridade e a valorização que, acrescidamente, possa buscar-se noutros manuais e autores, tal é a sua capacidade de ocupar todo o lugar de guia das aprendizagens.

Outros professores, um grupo escasso, entendem o manual como mais um material auxiliar do seu processo de ensino, assumindo uma posição crítica face aos conteúdos ali expostos e às propostas de atividades apresentadas, despertando nos seus alunos o sentido crítico necessário para fazer outras leituras. Neste caso, o livro é mais um veículo de comunicação de um autor, entre outros. Em ambos os casos, como veículo principal ou auxiliar, o manual é sempre peça fundamental do processo de ensino e de aprendizagem.

O manual traduz saberes teóricos, vocabulários específicos, técnicas, atitudes, valores, enquanto aponta modos e modelos de vida. Na medida em que não existe processo educativo neutro, é instrumento de controlo técnico do ensino e do trabalho docente: nele se especificam objetivos a cumprir, a seleção e organização dos conteúdos a ensinar, as atividades mais adequadas para os aprender e, frequentemente, os critérios de avaliação das aquisições. Fornece operacionalizações, ou seja, as opções tidas como mais adequadas para ensinar e aprender. Cumprindo o currículo estabelecido, apresenta hierarquizações – dentro de uma tradição seletiva que faz com que se selecionem determinados conhecimentos, e visões específicas de parcelas do saber, e se eliminem outros. Concebido, escrito e ilustrado por entidades com interesses reais, torna evidente que “enquanto objeto de cultura, representa e contém opções mais ou menos assumidas e como tal, valoriza e prescreve como verdade e como ciência determinado conhecimento, mas silencia, negligencia, marginaliza muitos outros saberes” (Magalhães, 1999, p. 279). Traduz os efeitos do *hidden curriculum*, o currículo oculto: o conhecimento considerado legítimo, e a forma de o apresentar, é resultado de complexas relações de classe, raça, género, religião e, acima de tudo, de poder, justificando a posição de Michael Apple (1993) de que educação e poder são elementos indissociáveis.

O manual é objeto privilegiado, quando se pretende compreender o tipo de conhecimento dominante numa educação escolar concreta; um elemento fulcral de qualquer projeto educativo e da cultura escolar; um valioso repositório dos discursos escritos, orais e imagéticos; um suporte, onde se materializam e cristalizam as orientações curriculares; o modelo dominante de transposição de conteúdos, objetivos de aprendizagem e valores a fornecer a um determinado público; o transmissor de valores afetivos, estéticos, sociais, intelectuais e espirituais; um fator de motivação ou de desinteresse do aluno pela atividade escolar; e, muitas vezes, a ponte entre o universo escolar e o familiar. Enquanto “espaço de memória” (Escolano, 2000), o manual mostra o que muda e o que permanece nos trajetos disciplinares.

Pese o facto de a elaboração do manual ocorrer “em abstrato”, em função do “aluno médio” e da utilização padrão, aquilo que veicula não é percebido indistintamente por todos os seus destinatários. O valor destes livros, enquanto bens de consumo e fontes de informação, é “indissociável da sua inserção em espaços educativos específicos, definidos pelas dinâmicas próprias da instituição escolar e correspondente evolução histórica” (Paulo, 1999, p. 356). A eficácia educativa do manual coloca-se, assim, num quadro que transcende os simples critérios técnicos, políticos ou pedagógicos, conduzindo-nos ao uso que dele fazem os diversos agentes, tanto mais que o discurso adquire significado de muitas formas, seja nos procedimentos tipográficos e de ilustração utilizados, seja na ênfase dada aos temas, acessibilidade da linguagem ou natureza do conteúdo.

Os manuais não fogem à regra de que as obras escritas transmitem alguma coisa e causam qualquer tipo de reação no leitor – quando acompanham trajetórias didáticas, despertam amores, fomentam ódios, antecipam destinos, apontam percursos, substituem professores, dão explicações, valorizam originalidades, guardam compilações e alegram ou entristecem os alunos, que os enchem de sublinhados, os riscam furiosamente, os pintam de várias cores, amarrotam-nos (Brito, 1999). A adesão do leitor ao livro depende da primeira impressão, da capa, da sedução que exerce ao ser folheado, do interesse do conteúdo. Como os outros livros, possui uma materialidade, a qual apela constantemente aos sentidos, nomeadamente ao tato, visão e olfato (Brito, 1999, p. 142):

Aderimos, ou não ao toque gostoso do papel, à mancha das palavras organizadas em colunas, somos sensíveis ao estímulo provocado por cada imagem, os nossos olhos brilham e sorriem face à sugestão das cores [...] e o texto torna-se fácil e apetecível e o seu conteúdo inteligível. Participam

as mãos, os olhos, enfim, todos os nossos sentidos reunidos numa análise que, pretendemos, seja o mais aliciante possível.

À margem das mudanças notadas no manual, há uma característica formal que chama poderosamente a atenção, segundo Perales Palacios (2006): “el profuso uso del color y el espacio ocupado por las ilustraciones”. Como referência, nos manuais do ‘ensino primário’, “éste llega a ser de un 50% de la superficie impresa. Resulta por tanto razonable que esta característica despierte también nuestra atención. De hecho, habría que pensar en sustituir el término de “libro de texto” por el de “libro de texto ilustrado” [manual ilustrado], a la manera de nuestros cuentos infantiles”.

A par do professor, o manual constitui-se como pilar fundamental do processo de escolarização e socialização do indivíduo, de acordo com determinados padrões sociais e culturais (cf. Cabrita, 1999, p. 149). Cumprindo o programa da disciplina, o autor do manual e o professor fazem interpretações dos seus objetivos e apresentam propostas para os atingir. Dado que os manuais contêm uma interpretação do programa, espera-se do professor, mais do que de qualquer outro agente, um conhecimento abalizado do programa e uma visão crítica quanto à transposição didática dos conteúdos.

O manual resulta de compromissos (e conflitos) políticos, económicos e culturais. Como produto político (portanto, de manutenção de poder), tem a pretensão de estabelecer atitudes, perante o mundo e a vida, constituindo-se agente de socialização e de formação da identidade. É o espelho da cultura, submetida a orientações das instituições educativas. Historicamente projetado para condensar e reter noções essenciais, numa didatização do conhecimento, facilita leituras e práticas, sendo-lhe, por isso, tão naturais e identitárias as operações de simplificação e expurgo (ou acrescento) de saberes, quanto a procura de formas propiciatórias de os dar a aprender (cf. Dias, 2009). Neste sentido, é um fiel tradutor dos modos e métodos do discurso disciplinar e instrumento de formação, ao garantir ao professor informação científica e didática atualizada e autorizada, numa dimensão (de formação contínua) jamais descurada pelos seus autores, ainda que, normativamente, ele deva servir, essencialmente, ao aluno.

A influência destes instrumentos é proporcional ao tempo e à intensidade da sua leitura. Pode dizer-se que o seu efeito atinge o grau máximo, quando se trata de “livro único”. Se existe um livro único, e só a esse se pode ter acesso, para a aprendizagem dos conteúdos de uma disciplina, não existe liberdade de escolha. Acresce que as conceções difundidas pelo “livro

único” são, em regra, confirmadas por outras vias como a propaganda, a publicidade, os filmes, os programas de entretenimento, as emissões radiofónicas, os eventos desportivos... No entanto, devo ressaltar que mesmo em condições de “livro único” e de escassez de recursos, os professores sempre apresentaram informação escrita e icónica aos seus alunos vindas de outras fontes (não oficializadas pelo regime), tais como panfletos, fotografias, jornais, revistas, desenhos, cópias, textos escritos e, em último caso, descrições orais, numa prática de narrativa paralela ao controlo do poder político. Concluindo, a valia do manual advém de qualidades intrínsecas e da capacidade do utilizador (aluno ou professor) em o explorar e relacionar com outras fontes. Elemento de cultura, ele é, paralelamente, fator e produto.

2.1.1. Um instrumento pluridimensional

A complexidade do manual suscita múltiplos olhares, abarcando dimensões como as relativas às de índole económica, cultural, pedagógica ou ideológica. No processo da sua elaboração, que vai da conceção ao fabrico, partindo de uma ideia e terminando num objeto material em condições de ser utilizado, intervém um grande número de agentes que, a diversos títulos, participam na sua elaboração: autores, redatores, ilustradores, editores, tipógrafos, avaliadores, utilizadores. As exigências de qualidade científica, didática, gráfica ou contextual tornaram-se de tal modo evidentes que hoje não é possível a alguém elaborar sozinho um manual.

Na opinião de Choppin (1992, pp. 18-20), o manual possui quatro dimensões: i) produto de consumo: dependendo de políticas educativas, evolução demográfica e da capacidade de produção das empresas; ii) suporte de conhecimentos escolares: “le dépositaire de connaissances et des techniques dont la société juge l’acquisition nécessaire à la perpétuation de ses valeurs et qu’elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations”; iii) veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, participando “[...] étroitement du processus de socialisation, d’acculturation [...] du jeune public auquel il s’adresse”; iv) instrumento pedagógico, o qual se apresenta “[...] dans son élaboration comme dans son emploi, [dependente] des conditions et des méthodes de l’enseignement de son temps”. Estas dimensões, na totalidade ou em parte, são amiúde referidas em estudos acerca do manual escolar (Morgado, 2004, p. 37), onde são vistos por ângulos como o económico, pedagógico, sociológico, ideológico, do lado da produção ou da receção.

2.1.2. Objeto e produto de consumo

O manual é um objeto de trabalho, resultante da interpretação de um programa oficial, em termos conceituais, culturais, metodológicos, sociais e políticos. François Richaudeau (1979) separou os livros didáticos em duas categorias: os manuais, livros que apresentam uma progressão sistemática; e os livros de consulta e de referência (atlas, dicionários, enciclopédias, obras literárias, etc.). Para uma obra pertencer à primeira categoria (dos manuais) teria de cumprir quatro critérios, i.e., apresentar: i) valor da informação (quantidade, escolha, valor científico); ii) adaptabilidade da informação ao ambiente e à situação cultural e ideológica; iii) acessibilidade da informação: existência de tabelas, índice, facilidades de acompanhamento, inteligibilidade dos textos, legibilidade do material (clareza tipográfica, instruções, etc.); iv) coerência pedagógica: coerência interna e equilíbrio no fornecimento de informações, exercícios, instrumentos de controlo, etc. e com o modelo de ensino preconizado pelas autoridades e professores, tendo em conta o nível dos alunos e dos mestres.

No modo como é elaborado, assim como na orientação para os seus destinatários e pela natureza destes, distingue-se de outros livros: apresenta coisas, contém textos escritos e ilustrações – uma linguagem escrita e uma iconografia –, incorpora valores científicos, sociais, estéticos, afetivos e espirituais, compondo um mundo a que, de outra forma, a maioria das crianças dificilmente conseguiria aceder. Se é um dado adquirido que ele sempre se destinou ao desenrolar do processo educativo, é verdade que só a partir da década de 1970 se clarificou o seu destinatário, que passaria a ser, definitivamente, o aluno.

O termo livro, do latim *liber*, *libri*, crê-se que teve origem na denominação da parte fibrosa das plantas que era libertada ('libere', livre), a camada sob a casca das árvores, do papiro, para nela se escrever, originando um objeto transportável com mensagens gravadas. Apesar das novas modalidades de publicação do livro, os termos da sua objetualidade continuam a ser os do manuscrito antigo, do códex (Chartier, 1999, pp. 7-8):

[...] objeto composto por folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão de cadernos. Estes cadernos são montados, costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação, numerações), os índices e os sumários: tudo isso existe desde a época do manuscrito.

O conceito de manual sofreu alterações em cada época, facto confirmado numa análise quanto à definição e funções atribuídas a este instrumento. De acordo com a legislação fundamental do nosso país, o Estado deve zelar pela garantia da qualidade pedagógica e técnica dos manuais e legislar sobre o seu processo de seleção e adoção. Na abundante legislação e nos documentos dos grupos de trabalho, sobre política do manual, este tem sido visto como recurso educativo privilegiado no processo de ensino-aprendizagem⁶.

No mesmo sentido, o Conselho Nacional de Educação⁷, em 2006, considera o manual um valioso auxiliar do processo de aprendizagem do estudante, quando possui qualidade científica e didática. O texto legislativo⁸ define o conceito de manual:

[...] recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de Ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o Ensino básico e para o Ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.

Como objeto de consumo envolve em cada país verbas consideráveis⁹, não se pode livrar do estatuto de mercadoria, de produto editado em obediência a técnicas de fabrico e comercialização. Sendo instrumento impresso, é resultado de um design gráfico que tem como principal função a eficácia da relação leitor-aluno com o livro/conhecimento. McLuhan

⁶ Observem-se a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 de 19 de setembro no artigo 41.º; o Decreto-Lei n.º 57/87 de 31 de janeiro, projeto diploma de 1988, p. 270; o relatório da Comissão de reforma do sistema educativo - Documentos Preparatórios II (Janeiro de 1988), coordenada por Roberto Carneiro; o Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro: Sistema de adoção e período de vigência dos manuais escolares; o Relatório sobre os Manuais Escolares: Principais Problemas Detetados, Propostas e Recomendações (1997), do Grupo de Trabalho Constituído pelo Despacho n.º 43/ME/97, de 17 de março; o Relatório do Grupo de Trabalho 'Manuais Escolares', 2005, Constituído pelo Despacho n.º 11 225/ME/2005, de 18 de maio; o Anteprojeto de Proposta de Lei: Sistema de avaliação dos manuais escolares para os ensinos básico e secundário, Ministério da Educação, 2005, entre outros.

⁷ Parecer sobre proposta de lei relativa ao "Sistema de Avaliação dos Manuais Escolares para os Ensinos Básico e Secundário".

⁸ Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, sobre o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do Ensino Básico, artigo 3.º alínea b).

⁹ Opinião quanto aos países ocidentais. Leia-se M. Apple, 2002; A. Choppin, 1999; R. V. de Castro et al, 1999, entre outros.

chamou-lhe a primeira máquina de ensinar (Carvalho, 2008, p. 105-106). Justino Magalhães (2006, p. 5) reconhece a especificidade deste objeto aberto “[...] no quadro mais amplo de uma historiografia que integre o material, o cultural, o social, o escolar, o pedagógico, num complexo epistémico que contemple o triângulo básico da história cultural: o livro, o texto, a leitura”. É na intercessão deste complexo que o manual escolar se situa enquanto objeto e produto.

2.1.3. Lugar de desenvolvimento do currículo

O currículo é um elemento central dos sistemas de ensino modernos – desempenhando um papel decisivo na edificação dos Estados-nações, pela ação unificadora da cultura na formação do cidadão (cf. Bourdieu, 1993) –, um dispositivo de “governo da alma”, que atua no corpo e no espírito dos alunos (Popkewitz, 1998). É portador de uma visão de indivíduo, da sua subjetividade, da sua integração na sociedade e das suas relações com os outros. Desde finais do século XIX que cresce a necessidade de preparar um currículo consonante com os princípios e processos históricos das ideias modernas de nação e indivíduo (Nóvoa, 2011, p. xiv):

[a] imposição de um curso dos estudos representa a definição de um curso da nação e de um curso do indivíduo. No caso da nação, ao construir uma base escolar comum, que estabelece o registo oficial da história, ao mesmo tempo que indica as vias de futuro e de progresso. No caso do indivíduo, porque currículo é sempre curriculum vitae, curso da vida, trajetória que cada um deve percorrer no sentido na sua própria formação.

Como elementos de desenvolvimento do currículo, “os manuais escolares podem ser descritos em função dos conhecimentos que comportam e dos princípios que subordinaram as inclusões e exclusões que realizam” (Castro, 1999, p. 189). Eles são o depósito de conteúdos legitimados, integrando informação quanto à sequência, ritmo das aquisições e modos de avaliação. O manual influencia fortemente a aplicação (e a preparação) do currículo. Pode dar azo em sala de aula a práticas curriculares, eventualmente deslocadas da proposta prevista, salvo no regime de livro único, e dentro de uma estrutura rígida. O currículo localmente apropriado, assume renovadas roupagens e transposições teórico-práticas.

Estruturado na adequação a necessidades definidas institucionalmente, este livro possui uma estrutura interna própria, revelada mediante uma leitura metódica (Selander, 1990). Desempenha um duplo papel, ao expressar uma visão de currículo, oriunda de prescrições

oficiais e, em simultâneo, ao constituir-se proposta, fruto de interpretações pessoais de um autor. Sendo os conhecimentos do manual oriundos do espaço académico, do saber erudito e da cultura popular, as reduções e adaptações a que são sujeitos justificam-se em função do aluno em sala de aula. É nesta relação de forças que se concretiza a prática letiva, entre a posição dos atores envolvidos (autores, professores e alunos) e o respeito por dispositivos de poder (manual imposto e currículo).

2.1.4. Estrutura estruturante

O manual não se limita a transmitir conhecimentos. Pela difusão de valores e modelos induz representações das pessoas e das coisas, constituindo-se como agente do processo de socialização e formação da identidade de futuros adultos. Em regimes autoritários é um dos mais relevantes mecanismos de disseminação de representações político-ideológicas, de controlo do ensino e transmissão de valores do Estado. Educação e poder são elementos indissociáveis. Ao condensar um único “capital cultural” (Bourdieu & Passeron, 1975) para ser assimilado, contribui para a edificação de um saber formal redutor. Bourdieu (1994) afirma que a escola enquanto força-instituição criadora de hábitos – o *habitus* como sistema de disposições duradouras e transferíveis, estruturadas e predispostas a funcionar como estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações –, produz nos que se encontram submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares, mas uma disposição geral produtora de esquemas capazes de serem aplicados em diferentes campos do pensamento e da ação, aos quais podemos dar o nome de *habitus cultivado*.

O manual é “estrutura estruturante, molda sistemas de disposições duradouras, enfim, contribui eficazmente para a reprodução social. O mesmo manual passa de pais para filhos, de irmãos para irmãos, sendo o detentor de um saber estético e inabalável” (Tormenta, 1996, pp. 57-58). Apesar das mudanças socioculturais ocorridas desde 1974 no nosso país, ele continua a ser o meio didático reificado e o garante de uma certa funcionalidade, se não do Estado, atualmente, pelo menos de uma espécie de poder cognitivo-didático.

2.1.5. Texto de massas

O manual, como “texto de massas” ideologicamente marcado (Apple, 1999), mais do que um meio de aculturação e de alteridade, é fator de afirmação e de dominação cultural (Magalhães, 2006). Produto ideológico, desempenha uma função fortemente reguladora das práticas instrucionais e sociais em sala de aula. Transmite valores e saberes da cultura dominante e contribui para a homogeneização de saberes e atitudes, os quais devem ser reproduzidos pelas “massas”. Essa determinação torna-se tanto mais visível quanto maior a influência dos órgãos de poder na sua realização. Assim se compreende a constatação de Magalhães (2006), da progressiva sobreposição entre instrução e escolarização e entre escolarização e educação, convertendo o manual escolar em “livro único”.

O manual contém uma forma de comunicação, no quadro das relações sociais de cada momento, em que o emissor é o adulto professor e o recetor a criança aluno. Eles reproduzem as posições assimétricas de manifestação do poder (de “cima para baixo” e não “lado a lado”). As formas de produção e de receção não se confundem, no seu conteúdo, estrutura e materialização. No Estado Novo, o carácter unilateral da relação criada pelo manual não decorre, apenas, do domínio do Estado sobre a produção, difusão, crítica e consumo do livro, mas também do poder exercido pelo professor ou autor (frequentemente sob coação), na difusão do texto-discurso às massas.

Considero que as imagens-chave do manual, transformadas em narrativas visuais, perpetuam os verdadeiros paradigmas de uma época, indicando o que deve ser considerado “certo” e “errado”. O manual favorece a interiorização de “uma visão sobre...”, ordena e “antropologiza” o aluno (Magalhães, 2006), dá a ver as marcas de identidade coletiva – símbolos, ideias, figuras, lugares, objetos, memórias. Justifica-se assim a proposta epistemológica da composição de “um discurso crítico sobre as imagens que de nós mesmos temos forjado”, uma análise das “representações que uma sociedade produz sobre si mesma [...]. Imagens que se constituem em sistemas e se exprimem no romance, na poesia, no ensaio, na historiografia, nas artes plásticas, etc.” (Matos, 1990, pp. 8-9). Ao fazer parte da constituição e difusão dos mitos fundadores para as massas ou ao experimentar novos métodos de aprendizagem, a edição escolar impõe os seus modelos, estimula a circulação de ideias e capitais culturais e concorre na elaboração de identidades.

2.1.6. Instrumento de ‘controlo ideológico’

O manual condensa um capital cultural definido em estado objetivado. O seu conteúdo verbo-imagético, suscetível de ser simbolicamente assimilado, transforma-se, no mais ou menos longo prazo, num outro estado do capital cultural, o estado incorporado, que pressupõe já “um trabalho de inculcação e de assimilação”. Além de suporte do ensino, de um dado “sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura; participa assim no processo de socialização – de endoutrinação – das jovens gerações às quais se dirige” (Matos, 1990, pp. 48-49), esse processo envolve sempre um discurso em que a dissimulação e a aparência de uma certa objetividade parecem desempenhar um papel essencial.

Nos períodos de funcionamento regular das instituições (liberais) afirmam-se, naturalmente, no interior dos órgãos de poder responsáveis pelo aparelho escolar, diversas correntes ideológicas e diferentes discursos didáticos, em tais contextos sociais e políticos não parece adequado falar de ideologia dominante. Porém, no seio de regimes totalitários ocorre uma situação distinta, só há lugar para uma ideologia. Olivier Reboul (1980) distingue dois tipos de ideologias: as de tipo sectário, que contestam as crenças; e as de tipo conformista, que apoiam as crenças tradicionais, os mitos, ritos, etc. Num Estado ditatorial, a ideologia é de tipo sectário e dogmático. Esta noção aplica-se ao Estado Novo português.

O manual escolar exerce um autêntico poder, em particular sobre as camadas da população com acesso ao ensino secundário. A receptividade do público jovem, a que se destina, será enriquecida pela “sacralização dos valores escolares”, sendo que “o livro escolar, portanto, aparece como o ponto focal dos valores essenciais que transmite a instituição escolar” (Choppin, 1980, p. 2). Igualmente, o carácter permanente, não transitório – quer dos conteúdos passados como se fossem eternos, quer dos livros escolares – adotado no Estado Novo, terá condicionado positivamente o seu poder de inculcação. Há que considerar o poder do ponto de vista epistemológico e do modo como é apresentado o saber: a divisão e sequência dos temas tratados, a quantidade de informação, os tempos de desenvolvimento, a progressão das ideias, o nível de clareza das exposições e, enfim, a disposição e os caracteres tipográficos (extensão dos parágrafos, utilização do itálico, etc.). O poder prende-se também com o prestígio da letra de imprensa ou com determinados artifícios gráficos: tipo de letra, disposição gráfica, imagens... (Matos, 1990, p. 50):

O poder de inculcação ideológica exerce-se por meio de diferentes organizações e hierarquias dos conteúdos a saber. Mas não é apenas ao nível da palavra, da frase ou do próprio texto que o manual se insinua ao leitor, veiculando um discurso pedagógico dotado de uma certa eficácia.

Nas sociedades ditas estáticas e conformistas, “o manual escolar revela-se ‘útil’, não só para facilitar e organizar o trabalho do professor, mas também para garantir ao Estado o cumprimento dos programas instituídos oficialmente e coadjuvar na eliminação do poder crítico que o professor possa ter” (Tormenta, 1996, p. 55), pois o manual parece “dispensar” o trabalho do professor, substituir a relação explicar/compreender e impedir, até, o imprevisto da aula falada, a descoberta em conjunto e, por conseguinte, a posição crítica. A questão central é que quando um livro se torna o único e o principal recurso no espaço onde é utilizado, a sua estrutura torna-se hegemónica, passando a instrumento de normalização e controlo.

Com o restabelecimento em Portugal do livro único escolar (1941), seguindo o modelo italiano, cria-se uma relação mais íntima entre professor e manual. Para Tormenta (1996, p. 56), o livro único é o elemento coercivo que, melhor do que qualquer legislação, leva o professor ao cumprimento do programa ministerial, contribuindo assim, também, para que a sua identidade se desloque do campo relacional do trabalho em grupo, para o eixo professor/manual/Estado.

2.1.7. Imagem e espelho

O manual funciona como um filtro e como um prisma, revela bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que a sua verdadeira face: “[...] fonctionne à la fois comme un filtre et comme un prisme: il révèle bien plus l’image que la société veut donner d’elle même que son véritable visage” (Choppin 2002, p. 22). O mesmo historiador considera que os autores de manuais (p. 22):

[...] não pretendem somente descrever a sociedade, mas também transformá-la, o manual apresenta uma visão deformada, limitada, até mesmo idílica da realidade: constituindo uma purificação. Tende, por razões de ordem pedagógica, à esquematização, chegando até à inexatidão, por simplificação ou por omissão, especialmente quando se destina aos níveis menos elevados.

O manual impõe uma hierarquia dos conhecimentos, uma língua, um estilo. “Se um livro de classe é necessariamente redutor, as escolhas que são operadas por seus idealizadores, tanto nos factos como na sua apresentação (estrutura, paginação, tipografia, etc.), não são neutras, e os silêncios são também bem reveladores: existe dos manuais uma leitura em negativo!” (2002, p. 22.). Logo, o que os manuais pretendem mostrar tem

[...] menos interesse para o historiador do que a maneira como são feitos [...]. Há, portanto, nos manuais também uma leitura em espelho! Mas o que é “marcante”, não é somente a escolha dos textos e das ilustrações, mas os procedimentos retóricos, os questionamentos, as definições, a paginação ou a tipografia.

Com efeito, na sua função de mediação com o leitor, por força das opções que norteiam a sua produção, apresentam-se “uma visão sobre a realidade, uma visão sobre o mundo e do mundo” e um veículo pelo qual se “constrói e substitui o olhar, o pensar e o dizer”, isto é, se “mediatiza a interpretação da realidade” (Magalhães, 1999, p. 287); reconstroem e reconfiguram a própria realidade social, segundo concepções e termos de compreensão selecionados.

2.1.8. Guia e compêndio

O manual em formato compêndio desempenhou o papel de guia educativo e marcou uma época, no ensino e aprendizagem, desenvolvimento de capacidades e consolidação e avaliação das aquisições dos alunos. O termo compêndio, do latim *compendium*, significa sumário, uma compilação onde se encontra resumido o mais indispensável de um estudo, livro de texto para as escolas, livro escolar, “poupança”. Compêndio resulta do ato de compendiar; reduzir; epitomar, abreviar, resumir, encurtar; recopilar; sintetizar; concentrar; do uso do método compendiário (*Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, Vol. VII, n.d., p. 275). Livro especialmente escolar, que abarca os preceitos de uma arte, ciência ou doutrina; herdeiro dos registos dos mestres renascentistas e dos escritos dos ‘segredos’ técnicos transmitidos entre os membros de corporações de ofícios. É comum entre os engenheiros, arquitetos e artistas, assim como no interior de organizações ou instituições ligadas a áreas com tecnologias específicas.

3. Funções

3.1.1. Gerais

O manual é livro e instrumento. Dentro da sua complexidade assume múltiplas funções. Choppin (2002) diz ser possível isolar mais de vinte funções nos manuais escolares franceses contemporâneos, junto dos seus diversos destinatários: alunos, professores, famílias... As expectativas de uso variam segundo os momentos: professor a preparar sozinho a sua aula, professor a lecionar, aluno a estudar, etc. A dimensão dinâmica do manual permite defini-lo em função dos usos.

Do ponto de vista “instrucional”, este livro assume pelo menos três papéis (Séguin 1989, pp. 18-19): i) informativo, pela apresentação sequencial e progressiva de uma seleção de conhecimentos alvo de uma filtragem; ii) estruturador e organizador da aprendizagem, sugerindo uma progressão no processo de ensino-aprendizagem, mediante a organização em “unidades de aprendizagem” e “sequências de aprendizagem”; iii) guia da aprendizagem, guiando o aluno no processo de compreensão e perceção do “mundo”, proporcionando, por exemplo, atividades abertas e criativas para que o aprendente possa fazer uso das suas próprias experiências e observações.

O manual tem funções sociais explícitas, quando pretende corporificar repertórios de conhecimento e organizar tecnologias morais e afetivas, que se incluem nas formas de socialização dos alunos (Choppin, 1980, p. 1). É “o veículo, para além das exigências estreitas de um programa, de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura; ele participa no processo de socialização, e mesmo de doutrinação, das jovens gerações a quem se dirige”. O mesmo investigador (2004), partindo de uma análise histórica, reconhece que os livros didáticos, onde se incluem os manuais-compêndio, exercem quatro funções essenciais, justamente aquelas que reúnem mais consensos: referencial, instrumental, ideológica e documental.

1. Função referencial (também designada curricular ou programática), refere-se ao facto de o livro ser um o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos técnicos de uma disciplina, ou seja, o contentor de uma parte dos conhecimentos socialmente reconhecidos e considerados necessários à formação de uma geração. Ele é o tradutor dos conteúdos programáticos.

2. Função instrumental, ocorre quando o livro apresenta uma série de atividades e métodos de aprendizagem que visem facilitar a aquisição de conhecimentos, competências, habilidades; métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. O livro é instrumento de acesso a um determinado conhecimento. O objeto da aprendizagem do Desenho, o saber disciplinar, pode ser ilustrado com desenhos, esquemas, fotografias. As imagens desempenham um papel que ultrapassa o estético ou o atrativo, em alguns casos são de tal forma necessárias para a aprendizagem que se se suprimissem, a compreensão do conteúdo ficaria comprometida. Por exemplo, quando as figuras do manual de Desenho constituem a melhor explicação de determinados traçados geométricos mais complexos, dando a demonstração das suas fases de construção; quando se apresentam reproduções de objetos artísticos ou artefactos de épocas ou lugares remotos.

A atual presença avassaladora da imagem nos mais diversos suportes leva-nos a pensar na sua onnipresença, devemos, no entanto, recordar que até à década de 1950, numa sociedade portuguesa ruralizada, em que a maioria dos cidadãos vivia em condições precárias, não abundavam no nosso país as imagens impressas. A compreensão da função instrumental do compêndio deve ser integrada na realidade imagética em que surgiu.

Roger Séguin (1989, p. 38), num trabalho publicado pela UNESCO, assinala que os aspetos físicos de um país, animais ou plantas, máquinas ou ferramentas, experiências de laboratório, serão todos mais fielmente e rapidamente descritos se um mapa, uma foto, um desenho ou um diagrama forem usados para suportarem visualmente o texto do autor. As ‘ilustrações’ são úteis quando incluídas num texto, dando informações sobre itens ou eventos que não são encontrados no quotidiano dos alunos, no perímetro da escola, na região ou até no país. Elas mostram ao aluno representações do mundo exterior mais sugestivas e mais precisas, a vida, ambientes geográficos e paisagens, com as quais ele não está familiarizado.

Para que os manuais desempenhem cabalmente este papel de instrumento de acesso ao conhecimento, colocam-se duas condições (cf. Parcerisa, 1996; Jiménez & Perales Palacios, 2002): i) deverá haver uma fundamentação por parte dos autores dos manuais, por forma a tornar claro os seus princípios teóricos e a justificação de determinadas opções práticas (justificação dos objetivos, conteúdos, atividades, materiais, etc.); ii) deverá reunir-se um conjunto de critérios de qualidade que vão desde a informação, à necessidade de o manual atender às diversidades dos alunos e dos diferentes tipos de aprendizagem e às suas características

físicas. Trata-se, no fundo, de criar mecanismos de melhoria da autorregulação e de aumento da transparência.

3. Função ideológica. Uma das funções mais antigas. A partir do século XIX, com a constituição dos Estados-nação e com o desenvolvimento dos sistemas educativos, o livro-manual afirmou-se como um dos vetores essenciais na defesa da língua, da cultura e dos valores (nacionalistas, religiosos, políticos, etc.). Instrumento privilegiado de construção de identidade, junta-se à moeda e à bandeira, com estatuto de símbolo de soberania nacional. Esta função de aculturação e doutrinação vai ser exercida de maneira mais ou menos explícita até final das ditaduras, nos regimes europeus.

4. Função documental. Uma função recente na literatura escolar que privilegia a iniciativa do aluno e a autonomia. Refere-se ao efeito de um conjunto de documentos, verbais ou icônicos, cuja observação ou confrontação não dirigidas podem vir a desenvolver aprendizagens e o espírito crítico do aluno. No âmbito dos manuais deste estudo, tais características não se aplicam. Antes, a função documental diz respeito ao efeito dos documentos apresentados para documentar o que é dito-escrito.

Na “teoria da reprodução”, baseada no conceito de “violência simbólica”, desenvolvida pelos autores Bourdieu e Passeron (2008), a ação pedagógica é, objetivamente, uma violência, enquanto imposição de um poder arbitrário que chega a impor significações como legítimas (o manual é repositório de “capital cultural”), dissimulando as relações de força em presença. Ainda assim, nas imagens do Desenho, nomeadamente após o fim do domínio do geométrico (1936), nem sempre é notória esta violência, principalmente onde seria fácil aplicá-la – no eventual desprezo dos objetos da cultura popular, produzidos pelo “povo humilde”, por exemplo – mas, explicitamente, tal situação não vai suceder. À luz desta teoria, verifica-se a imposição de uma expressão cultural e de uma organização do mundo, naturalizadas, e a fixação de um consenso a respeito, o qual permite à cultura dominante, do grupo mais poderoso, cumprir a sua função político-ideológica de legitimar o regime. A consolidação da violência simbólica não implica, necessariamente, que a escola exerça violência física, mas sim uma violência praticada por forças simbólicas, ou seja, pela doutrinação e normalização, as quais levam a pensar e a agir involuntariamente na legitimação da ordem vigente. A função do manual na reconstrução da realidade releva da sua poderosa capacidade de transmissão do currículo oculto, em variáveis de conteúdo e forma, e da credibilidade do seu conteúdo ser indissociável da sua aparente imparcialidade. Os manuais conferem objetividade ao conhecimento, apresentando-o como

inquestionável mediante “um discurso institucional de ‘verdade’” (Matos, 1990, p. 73). Exercem uma partilha coletiva de determinado património cultural tornado objeto de apropriação individual e coletiva.

Como veículo ideológico, o manual constitui-se “fator de afirmação e de dominação cultural” (Magalhães, 1999, p. 281), contribuindo para a “manutenção de relações assimétricas” (Mendes, 1999, p. 346), ao mesmo tempo que, apresentando-se como intrinsecamente hegemónico, permite um determinado grau de consensualidade, em relação aos conceitos e valores que constituem os seus eixos estruturantes. Na perceção de Michael Apple (2002), em vez do domínio ideológico e relações do “capital cultural” serem algo que impusemos a nós próprios, reintegramo-los, simplesmente, no nosso discurso quotidiano seguindo as necessidades do senso comum.

Outro investigador, Manuel Bénitez (2000, p. 6), encontra cinco funções associadas aos manuais: i) simbólica: porque é o símbolo da escrita; ii) pedagógica: porque transmite saberes básicos; iii) social: pelo contributo sociocultural que oferece às gerações mais novas; iv) ideológica: pela hierarquia de valores que o manual veicula, de forma manifesta ou oculta; v) político: já que os conteúdos são regulados pelos poderes políticos.

Na conceção de Lígia Penim (2011), um manual pode desempenhar várias funções, conforme o utilizador, a disciplina ou o contexto em que é elaborado. Enquadra-se como utensílio contendor das noções essenciais de um campo específico do saber ou disciplina, ferramenta que delimita, resume, adapta e orienta os percursos de uma aprendizagem, portanto, tem origem, função e endereçamento precisos.

Os manuais condicionam as aprendizagens, na medida em que determinam ‘o saber’, ‘o dizer’ e o ‘fazer’. À parte a maior ou menor concordância com os princípios dos programas, o alargamento deste condicionamento simbólico a todas as disciplinas e a todo o espaço da opinião pública, causa efeitos significativos. Admitindo que os livros exprimiam a consciência do Estado Novo, eles deveriam funcionar – na súpula de conhecimentos cuja assimilação se considerava necessária – como um elo da cadeia da formação das pretendidas elites nacionais.

3.1.2. Funções relativas ao aluno

Perspetivando as funções dos manuais, relativas ao aluno, Gérard e Roegiers (1998, pp.75-83) dividem-nas em dois grupos essenciais: as orientadas à aprendizagem e as de interface

com a vida quotidiana e profissional. As primeiras são especificamente orientadas para as aprendizagens escolares. As segundas, permitem estabelecer a ligação entre as aprendizagens escolares e a vida quotidiana ou, ainda, com a futura vida profissional.

1. Funções orientadas à aprendizagem:

a) Função de transmissão de conhecimentos. É a função tradicionalmente mais conhecida dos manuais e a que motiva mais críticas. Para os críticos, eles deveriam ser apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, e fá-lo-iam de uma forma diretiva e fechada, sem tomarem em consideração o percurso e os reais interesses dos alunos. Mas, os manuais desempenham outras funções conjuntas: transmitem conhecimentos, quando o aluno adquire dados; conceitos; regras; fórmulas; factos; terminologias; convenções, etc. O aluno deve ser capaz de utilizar esses saberes em determinados contextos, sobretudo no escolar. Adquirir conhecimentos é, pois, tornar-se capaz de exercer, essencialmente no campo cognitivo: i) um *saber-redizer sobre factos* particulares (citar os poetas de...; reconstruir gestos...); ii) um *saber-redizer sobre as classes* (dar a definição de...; conjugar...; citar as características de...); iii) um *saber-redizer sobre as relações* (associar...; enunciar a regra...); iv) um *saber-redizer sobre as estruturas* (refazer a análise de...para mostrar as características do...; dizer qual a atitude a tomar no caso de...; reconstituir o esquema do ciclo de...); v) um *saber-fazer cognitivo sobre casos particulares* (colocar por ordem cronológica uma série de ...; discriminar as (entidades) ... que... de acordo com...) (p. 75);

b) Função de desenvolvimento de capacidades e competências. “Um manual não permite apenas assimilar uma série de conhecimentos, mas visa igualmente a aprendizagem de métodos e atitudes ou, até mesmo, de hábitos de trabalho e de vida”. Os manuais ao promoverem a aprendizagem de uma área do saber, despertam para a pesquisa científica, para a aprendizagem do resumo, para a organização de conhecimentos, para a recolha de informações, etc. Enquanto na aquisição de conhecimentos se põe sobretudo “a tónica no objeto da aprendizagem”, na aquisição de capacidades e competências, em compensação, dá-se “maior importância à atividade”: procurar-se-á levar o aluno a exercer determinada atividade sobre numerosos objetos de aprendizagem. Adquirir conhecimentos, capacidades e competências é tornar-se capaz de exercer determinadas atividades sobre determinados conteúdos. É também necessário ter em conta os contextos, as situações de colocação em prática dos conhecimentos, as capacidades e as competências (pp. 75, 76). “Os conhecimentos são mais facilmente mobilizados em situações de tipo escolar ou similares [...]; no polo oposto, as competências assumem sentido em situações nas quais se revelem pertinentes [...]”. Assim, “Uma competência só existe na presença de uma

determinada situação, através da integração de diferentes capacidades, elas próprias constituídas por conhecimentos e por um dado saber-fazer” (pp. 78, 80). Na realidade, qualquer manual visa atingir a função de desenvolvimento de capacidades e de competências pela razão de não se poder contentar em transmitir conhecimentos de forma meramente teórica. Nos manuais de atividades, adquirir conhecimentos é tornar-se capaz de *saber-fazer* (o gestual), *saber-ser* e *saber-redizer*,

c) Função de consolidação das aquisições. Depois de se ter aprendido determinado *saber* ou *saber-fazer*, trata-se de o exercer em diferentes situações, a fim de lhe assegurar uma certa estabilidade, é o papel das aplicações, dos exercícios... Esta é uma função tradicional e alguns manuais têm principalmente este objetivo;

d) Função de avaliação das aquisições. Função indispensável a qualquer aprendizagem. O manual pode sugerir pistas para a “avaliação certificativa” ou para uma autoavaliação que prepare o aluno para a certificação.

2. Funções de interface com a vida quotidiana e profissional:

a) Função de ajuda na integração das aquisições. O manual deve ter objetivos de integração dos saberes adquiridos (*integração vertical*: conexões entre os saberes e saber-fazer dentro de uma disciplina; *integração horizontal*: combinação de capacidades e de competências adquiridas em várias disciplinas). Verifica-se na capacidade do aprendente em utilizar saberes escolares em situações fora da escola;

b) Função de referência. “Um manual escolar pode ser considerado como um instrumento de que um aluno se serve para referenciar uma informação precisa e exata, quer se trate de uma fórmula química, da data de um acontecimento, de uma regra de ortografia, da explicação de um fenómeno climático [...]”. Deste modo, temos duas situações (p. 82):

Nos países em que o acesso à informação científica é difícil, esta função é muito importante: por vezes, o manual é a única fonte informativa escrita [situação em Portugal no Estado Novo]. Noutros países, em que a informação é avassaladora e em que há uma enorme quantidade de manuais, a função de referência continua a ser essencial, mas pode ter um estatuto diferente [situação em Portugal, hoje]. O manual escolar pode ser apenas uma obra de referência entre outras e perder a sua posição de livro único.

c) Função de educação social e cultural. Diz respeito a todos os saberes ligados ao comportamento, às relações com o outro, à vida na sociedade. Um manual pode pretender

contribuir para o desenvolvimento do *saber-ser* (além da aquisição do *saber* e do *saber-fazer*) que permita ao aluno encontrar o seu lugar no quadro social, familiar, cultural, nacional, em que está inserido (p. 83), em aspetos ligados à saúde, à higiene, educação sexual, etc. Praticamente todos os manuais visam esta função de maneira secundária, salvo os de níveis de escolaridade mais avançado.

3.1.3. Funções relativas ao professor

Em relação ao professor, quer se trate do manual do aluno ou do professor, os manuais preenchem essencialmente funções de formação, o objetivo é o de contribuírem com instrumentos que permitam aos professores melhorar o seu desempenho profissional no processo de ensino e de aprendizagem. Gérard e Roegiers (1989, pp. 89-90) encontram quatro funções no direccionamento do manual ao professor:

- a) Função de informação científica e geral. Os manuais podem fornecer conhecimentos indispensáveis, ao nível da análise da matéria abordada, numa sequência ou através de complementos de informação. Têm impacto no que se passa nas salas de aula: para os alunos representam as próprias disciplinas, para os professores e pais representam um referencial estável e duradouro das matérias escolares. Uma vez que o professor tende a seguir, principalmente, os manuais, o currículo “construído” por estes e a didatização do mesmo, vai refletir mais a mensagem do manual adotado do que a dos documentos curriculares oficiais.
- b) Função de formação pedagógica ligada à disciplina (ao nível da formação contínua). No desenvolvimento do seu trabalho, o professor não tem por hábito contactar regularmente os documentos curriculares ou pedagógico-didáticos da sua disciplina, recorrendo, habitualmente, ao manual para suprimir esta lacuna. O manual constitui-se, assim, mediador do saber disciplinar.
- c) Função de ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas. O manual fornece numerosos instrumentos de melhoria das aprendizagens. Em geral, nas disciplinas teóricas do ensino obrigatório, é a partir dele que o professor planifica as suas aulas e organiza as atividades, embora possa recorrer a outros materiais didáticos e fontes de informação. O professor privilegia o uso do manual escolar para organizar e sequenciar as aprendizagens e a planificação do ensino.

d) Função de ajuda na avaliação das aquisições do aluno. O manual contém exercícios de síntese, de avaliação e questões-tipo, repartidos pelos seus conteúdos.

Finalmente, refira-se que o papel do manual escolar tem vindo a ser colocado ao nível da ação pedagógica e que, de um ponto de vista prático, qualquer que seja a origem ou público-alvo do mesmo, a sua função define-se de acordo com utilização que lhe é dada. Na opinião dos especialistas Gérard e Roegiers – na conceção e avaliação de manuais escolares – a distinção entre manual do aluno e manual do professor tornou-se obsoleta (1998, p. 74):

O manual do aluno preenche determinadas funções quando está nas mãos do aluno (ajudá-lo, por exemplo, na função de transmissão de conhecimentos), mas preenche outras quando está na mão do professor (ajudá-lo, por exemplo, a evoluir na sua prática pedagógica) [...]. É então mais correto considerar as funções do manual escolar relativamente ao aluno ou ao professor independentemente de quem for o principal destinatário do manual.

O manual preenche várias funções, raramente ele desempenha uma única função, tem sempre uma principal e uma ou várias secundárias. Pode assumir formas diferentes, consoante os autores dão mais ou menos ênfase a uma ou outra função. Para o aluno tem funções de aprendizagem/modelo, para o professor de formação. Opinião semelhante foi anteriormente enunciada por François Richaudeau (1979), para quem a função do manual depende das formas e contextos de utilização (os modos de funcionamento pedagógico): transmitir informação, estruturar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, guiar o aluno na aquisição do saber. Em síntese, suportando as mudanças a que têm sido sujeitos, na adequação a diferentes perspetivas de ensino, os manuais continuam a ser elaborados com uma finalidade: servir de guia e de suporte ao ensino de uma disciplina (Choppin, 1992).

Quanto às funções dos manuais neste estudo, dos compêndios de Desenho, e na prática do ensino vigente à época, mesmo que a posse dos mesmos tenha sido reduzida entre os alunos das décadas de 1930 e 40, tendo, assim, reduzido impacte, eles ocuparam uma posição central na definição de conteúdos e metodologias, servindo mais como orientadores da lecionação do professor (fundamentalmente nas duas primeiras décadas da ditadura, como se verifica na linguagem utilizada, nos motivos e endereçamento da mensagem, em abstrato), passando depois, nos anos 50 e 60, a privilegiar a formação do aluno (no endereçamento para a criança, na linguagem: “tu, aluno...”, nos motivos familiares, etc), como veremos no estudo empírico. Aliás, esse objetivo foi, inicialmente, assumido pelos autores que, nos prefácios, se dirigiam tanto ou

mais aos professores. A respeito da função orientadora das aprendizagens, são disso exemplo os programas da disciplina, vertidos nas primeiras páginas ou intercalados com conteúdos no interior do manual. De resto, era indispensável que “a exposição dos mestres se amoldasse” ao compêndio; que a ação do professor se limitasse à explicação dos assuntos contidos no manual; que o manual exprimisse, definitivamente, os resultados da ciência em forma de verdades absolutas (cf. Matos, 1990). A confiança na autoridade do manual-compêndio e a sujeição, por parte de professores e alunos, ao seu conteúdo académico e ideário-imaginário político, concretizava-se, evidentemente, nas soluções das propostas práticas e na defesa de um método mecânico de ensino de sobrevalorização da função da memória.

4. Historio(grafias)

4.1. Historiografia e edição didática

As observações acerca da conceção de um manual apontam para a inscrição deste num ambiente pedagógico específico – no contexto regulador dos sistemas educativos nacionais ou regionais – em obediência a programas, procedimentos de aprovação, produção, etc.; a projetos de elaboração (documentação, direitos de autor, escrita, design gráfico, composição, etc.); à realização material (impressão, encadernação, etc.); à comercialização e distribuição. A jusante este processo, encontramos a adoção nas turmas, os modos de consumo, a receção – envolvendo autores, professores, pais, associações, bibliotecários, etc. (cf. Choppin, 2004). A pesquisa histórica sobre estes livros aborda aspetos extremamente diversos. É, provavelmente, essa diversidade que faz com que a produção científica consista essencialmente em artigos isolados, o que torna mais difícil abarcá-la no seu conjunto. Grosso modo, distinguem-se duas categorias de pesquisa: i) o livro-manual unicamente como documento histórico igual a qualquer outro; ii) o livro-manual como objeto físico, ou seja, produto fabricado, comercializado e distribuído; utensílio concebido em função de certos usos e contextos. No primeiro caso, a história que o investigador escreve não é, de facto, a dos livros, mas a história de um tema, de uma noção, de uma personagem, de uma disciplina. No segundo, o pesquisador dirige a atenção diretamente para os livros, recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos,

distribuídos e utilizados. Esta distinção é esquemática, uma vez que numa pesquisa participam, invariavelmente, as duas categorias.

No entender de Justino Magalhães (1999, p. 289) a história do manual tem sido escrita a partir de três perspetivas: i) de inventários e catálogos de produção de manuais (a inventariação de manuais, bibliotecas e livrarias escolares é “um processo ainda muito lacunar em Portugal”); ii) da legislação geral e específica (legislação de enquadramento, princípios reguladores da produção, venda e utilização, nos séculos XIX e XX) sendo que “A política do livro único com o Estado Novo está ainda pouco estudada”. Nas análises ideológicas seria necessário complexificar e instrumentalizar (usar como instrumento para atingir determinado fim) os olhares, pois, na realidade, entre outros aspetos, as práticas escolares não permitiam a utilização integral do manual; há aspetos técnicos que não têm sido analisados; há contrafações; há presenças que o não são, mesmo de autores progressistas; que pedagogia subjaz à elaboração de cada manual, em que se diferencia dos seus concorrentes? Como se gradua num quadro pedagógico-didático integrado? iii) da análise da produção interna, formas de circulação, uso e formas de apropriação. Neste contexto, tem sido possível perspetivar linhas de investigação muito esclarecedoras, pois “no que se refere à produção, não apenas há diversos níveis, papéis e graus de autoria como há também fontes de inspiração que se diferenciam conforme as matérias e conforme as práticas dos grupos socioculturais em questão [...]”. Destas três perspetivas de análise, parece-me que a segunda é aquela onde este estudo mais colhe pontos de contacto.

A análise da cultura escolar, tendo o manual como um dos seus objetos duradouros, incidiria nos estudos de história do currículo, disciplinas escolares, execução das finalidades e objetivos, inscritos na constituição das disciplinas ou nos seus programas de estudos (Paulo, 1999). De entre os campos de estudo da história da educação, que de algum modo têm funcionado como domínios inovadores, J. C. Paulo (1999) convoca o estudo dos livros escolares para uma análise histórica da cultura escolar, defendendo que, até ao presente, a produção historiográfica e as práticas de investigação têm sido conduzidas essencialmente a partir de três “campos de reflexão” – o primeiro e o segundo, com maior interesse: i) o que respeita às lógicas sociais da escolarização (estudos acerca das ideologias e mentalidades presentes nos manuais); ii) o que respeita às lógicas técnico-pedagógicas da atividade educativa e dos meios auxiliares de ensino (análises relativas a problemas de metodologia, linguagem, etc.); iii) o que respeita a lógicas técnico-económicas associadas à produção do manual (investigações nos domínios da bibliotecnia, regulamentação, características estruturais, etc.).

4.1. História geral do manual. O Suporte do texto didático

A pesquisa histórica em manuais tem demonstrado o papel fundamental destes suportes de textos no modo impresso. O conjunto de textos, mesmo anteriores à invenção da imprensa, produzidos desde épocas remotas (como as criações gregas *Elementos de Geometria*, de Euclides ou os escritos para o Liceu, de Aristóteles), inclui-se na categoria de texto escolar, desde que utilizados na instituição escolar. Na Idade Média, os religiosos usaram os manuscritos como material didático e, mais tarde, os mestres diversos documentos tais como cartas, relatos, tratados, uma multiplicidade de suportes do mundo textual numa prática que perdurou até finais do século XIX. É a imprensa de Gutenberg – elemento fundador da modernidade, da invenção de novas práticas de leitura e de novos conteúdos (Chartier, 1996) que impõe, em definitivo, um modelo de texto, de livro e de leitura – que originará o manual, uma coleta de textos impressos, encadernados ou avulso que desde o processo da sua concepção têm em vista finalidades escolares. Como textos, permitem a difusão de conhecimentos e atitudes de forma bastante eficaz, por essa razão foram um contributo imprescindível na origem e expansão da moderna instituição escolar.

4.2. Objeto insubstituível na instituição escolar

Para além da sua materialidade própria, de ser produto e mercadoria, o manual cumpre objetivos específicos no plano científico, social e cultural. Mais do que meio de aculturação e alteridade cultural, “é fator de afirmação e de dominação cultural” (Magalhães, 2011). Devido a esta última característica, desde a sua aparição nos tempos modernos, estes livros estiveram inseridos em projetos políticos educacionais. É talvez durante o Renascimento, quando a produção do livro se reparte entre os mosteiros e as oficinas dos ‘reformadores’, nas disputas entre a Igreja Católica e a cultura e mentalidade protestantes, que o livro vê incrementar-se o seu papel de instrumento ideológico. No ocidente cristão, num clima de rivalidade religiosa, o despontar da literatura escolar, no sentido moderno do termo, coincide com o período em que se constituem e se organizam instituições encarregadas de assegurar a formação da juventude. Contudo, os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino atingem uma dimensão “supranacional”: são os mesmos produtos editoriais que importados ou, mais tarde, produzidos no próprio local, se encontram em diferentes regiões da Europa, ou do mundo, onde surgiram

associações de educadores, inspiradas no modelo europeu (Choppin, 2004). Nessa altura, os livros eram importados principalmente de França, para o ensino de pequenas elites.

No princípio do século XV surge uma das primeiras cartilhas-manual (de leitura e escrita), nomeada *ABC de Hus*, escrita pelo reformador checo Jan Hus. O livro apresenta uma ortografia padrão com frases religiosas. Em 1525, na Alemanha, cidade de Wittenberg – onde Lutero pregou 95 teses na porta da igreja do castelo local – é editada a cartilha intitulada *Bokeschen vor leven ond kind*, contendo o alfabeto, os *Dez mandamentos*, orações e algarismos. Dois anos depois, Valentin Ickelsamer, numa cartilha semelhante, inclui algumas das primeiras gravuras da literatura escolar (a título de exemplo, a letra “S” surge no desenho de uma cobra). Os livros-manuais baseavam-se em ensinamentos religiosos.

Inspirado em Jan Hus, Comenius lança *Orbis Sensualium Pictus*, em 1650, onde apresenta “lições” acompanhadas de ilustrações. Esta obra, com abundantes edições, contribuiu para a compreensão das relações entre as imagens e os processos de ensino e aprendizagem (Comenius, 1810). A educação deveria começar pelos sentidos.

Outra cartilha conhecida é *Condutas das escolas cristãs*, publicada em 1702, dividida em lições, por João Batista de La Salle.

Já depois da Revolução Francesa, o ‘manual’ *Ensino Mútuo* (apresentando um método de ensino em que os alunos mais avançados ajudam os menos avançados), 1819, da autoria de José Hamel, pedagogo alemão, é ilustrativo da mudança de trajetória e funções do manual.

Em relação às cartilhas de língua portuguesa, *A Cartilha*, de João de Barros, 1540, com um alfabeto de design “gótico” da imprensa da época, continha letras ilustradas com desenhos, os *Mandamentos* e algumas orações. O método apresentado prestava-se mais ao treino da leitura do que propriamente à aprendizagem da escrita. Nos séculos seguintes, o modelo conhecido por “cartilha do ABC”, produzido com materiais baratos e de baixa qualidade, teve grande aceitação, sendo mais destinado às classes populares com poucos recursos do que às elites.

As ordens religiosas desempenharam um papel central na produção de livros didáticos, ainda que orientados para o ensino cristão. Em França, como em Portugal, estes livros tornaram-se recursos fundamentais para a consolidação do projeto escolar. Entretanto, no século XVIII, em Portugal, segundo Justino Magalhães (2011, p. 11), “as Cartilhas, como os Manuais e Compêndios Escolares, foram produzidos no interior de corporações ou de estruturas notáveis, como a Corte, a Universidade de Coimbra, as Dioceses, as Ordens Religiosas e Monacais, os Mestres Régios”. Assim, o mesmo autor (1999, p. 296) refere

O recurso aos manuais criados no século XVIII, nomeadamente entre os Oratorianos, para o texto básico da História de Portugal - Instruções para Principiantes [...], a que acrescem posteriormente os quadros de Castilho, o manual da autoria de Jerónimo Soares Barbosa, o Manual Enciclopédico de Latino Coelho, a Cartilha Maternal de João de Deus, os textos de Trindade Coelho, já na viragem para o século XX, são, entre muitos outros, bases de sistemática recorrência, quer na forma, quer no conteúdo.

Em 1850, António Feliciano de Castilho escreve o livro *Método português para o ensino do ler e escrever*, com alfabeto pictural e textos narrativos. Dada a boa receção do livro, o autor lança uma segunda edição em 1853, intitulada *Método Castilho* para “o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever [sic]” (inteiramente refundida, aumentada e ornamentada com um grande número de vinhetas, em 319 páginas), considerada como “obra tão própria para as escolas como para uso das famílias”. Ainda em Portugal, o poeta João de Deus escreve, em 1875, *Cartilha Maternal*, destacando a leitura. O “Método de João de Deus”, difundido na metrópole e nas colónias, ficou célebre por ser considerado rápido e eficaz. De acordo com Magalhães (2011, p 17), “[...] o manual escolar tornou-se o meio pedagógico central. Na fase final do Antigo Regime, sob o primado das *luzes*, escola e manual escolar sobrepõem-se, situação que se altera no decurso do século XIX, à medida que o sistema escolar se estrutura e que a função da leitura se autonomiza e reforça face aos métodos catequísticos tradicionais. Se no decurso do século XVIII, na opinião daquele autor (1999, p. 289) – no caso das Primeiras Letras e Ensino Elementar –, o enquadramento do livro escolar estava confinado à Real Mesa Censória e regia-se por critérios gerais, a partir da década de oitenta deste século nota-se uma maior atenção ao fenómeno do pequeno livro e do livro para o ensino, sendo muito mais apertada a sua vigilância pelos órgãos do poder. Em consequência, os mestres apresentam livros idênticos. A realidade dos anos de escolaridade mais avançados não seria muito diferente.

O “compêndio” teve a sua origem nos apontamentos, “Tratados” e livros escritos por artistas, arquitetos, matemáticos, militares, artesãos, professores e outros profissionais. Quanto aos compêndios de desenho, estes apresentavam os saberes adquiridos pela prática do seu autor, possibilitando a partilha do conhecimento aos aprendizes das disciplinas artísticas. Com o processo de democratização e divulgação do conhecimento, iniciado no Iluminismo, verifica-se a necessidade de transformar os saberes em objeto de ensino: os saberes passam por uma

seleção e organização, em função da idade dos estudantes e dos objetivos a atingir; surgem os manuais-compêndio como objetos da transposição dos conhecimentos a ensinar.

Por um vasto período, o manual escolar cumpriu uma função enciclopédica, contendo todas as matérias e não apenas as constituintes de uma educação básica, cuja utilidade e pregnância se prolongava pela vida, podendo ser consultado a cada momento. Portanto, gradualmente, na fase nascente da industrialização, o livro-manual torna-se independente da função evangelizadora e de catequese, cingida à literatura religiosa, passando a apresentar uma estrutura enciclopédica, de vulgarização do conhecimento e, em simultâneo, vocação didática.

É no século XIX, nota Choppin (2004, p. 555), que o livro escolar se torna um símbolo de soberania nacional, quando os Estados-nações recentemente constituídos, reivindicam um papel de destaque na formação das novas gerações e, aos poucos, total ou parcialmente, substituem as famílias e as autoridades religiosas. As antigas colónias da América Latina, o Japão (da era Meiji, 1867-1912) ou a China (do início do século XX), vão adotar os modelos educativos europeus, colocando em marcha regulamentações para o controlo da elaboração, produção, distribuição e utilização de manuais.

Em Portugal, seguindo o que ocorreu noutros países, o livro-manual passou por dois momentos distintos: o primeiro, ficou marcado por trajetórias independentes e pelas escolhas do livro mais adequado pelos professores-mestres; o segundo, de finais do século XIX até hoje, em que o manual depende de políticas educativas e do investimento destas na sua regulação e distribuição.

4.3. Ensinar tudo a todos: criação de um sujeito e tempo padrão

A preocupação em organizar o ensino, na distribuição por anos e ciclos, é intrínseca ao modelo de educação escolar burguês. Desde as primeiras propostas de organização escolar, como as de Comenius ou Condorcet, a sociedade burguesa nascente defrontou-se com a necessidade de uma ordenação, por fases, do processo de ensino. A emergência do capitalismo e de novas práticas, em todas as dimensões da atividade humana, não se compadecerá com a produção resultante do labor artesanal e da manufatura, criando a objetivação do trabalho industrial. Neste quadro, a escola burguesa, organizada para a objetivação do trabalho pedagógico, socorre-se de um instrumento privilegiado: o manual escolar (parcelar, compartimentado, repetitivo). Mas a mudança para a objetivação e, logo, especialização,

solicitará grandes contingentes de operários preparados. A escola deverá ter a capacidade de ensinar, pelo recurso a trabalhadores cada vez mais especializados e à normalização das tarefas – nas quais o instrumento mais importante será o manual.

Pelos textos e gravuras é possível transferir e fazer circular o conhecimento com eficácia: chegar a um grande número de pessoas e lugares, formar rapidamente professores e alunos. O manual impõe um cidadão tipo e uma temporalidade própria, a da escola: a da sua organização, os tempos dispensados às matérias de estudo, as sequências das aquisições, as propostas de atividades (todas inseridas no tempo diário do aluno e do professor).

Este livro traz, desde a sua origem, uma ambiguidade no que se refere ao público-alvo (Bittencourt, 2004). Se no dealbar do século XIX o professor é ainda a figura central do livro-manual, nos princípios do seguinte, para chegar ‘a todos’, torna-se claro que o livro não poderá ser, unicamente, um material de uso do docente (que transcrevia ou ditava partes dele nas aulas), mas que deverá atender, igualmente, às exigências dos alunos – mudando-se, para isso, pelo menos, o tipo de linguagem utilizada e o modo de transposição didática. A renovação, transitará ao Estado Novo, bem patente na comparação de manuais dos anos 30 com os de 70.

5. Manual, compêndio, livro único

5.1. Percursos e autorias nos compêndios de Desenho

Na história do manual percecionam-se várias dimensões essenciais que podemos considerar permanentes: uma conceção de ensino, uma presença física, a obediência a programas, a inscrição de um conjunto de conhecimentos a transmitir, uma metodologia, um endereçamento, em função dos objetivos e destinatário.

O universo da literatura escolar é uma via privilegiada de acesso, às representações de aluno, professor, criança, adulto (e de país), que os seus mentores idealizaram e às culturas e discursos auxiliares da construção de um “mundo perfeito”, onde não faltam diversidades geográficas, folclóricas ou culturais, estrategicamente mostradas. A história do manual não se compraz às dimensões de produção e representação, passa igualmente pela apropriação.

Recorro a Justino Magalhães (2006, p. 9) para colocar os termos de partida:

[...] não pode deixar de se perguntar o que acrescenta a história do manual à história do livro e da leitura? Os fenómenos e, por força de razão, os factos culturais ou pedagógicos são construções sócio históricas que contêm uma materialidade, uma representação, um agenciamento e uma apropriação. Será na medida em que os manuais respeitem e se adaptem à natureza profunda da realidade educativa que eles constituem um objeto específico no quadro da história cultural e, por consequência, no quadro da história do livro e da leitura.

Delinearei aqui uma breve história do livro-manual de Desenho no ensino secundário português, recorrendo a um conjunto de dados colhidos pela “entrada” das condições autorais e das concepções político-pedagógicas dominantes (ligadas a legislação e orientações programáticas), que se me oferecem fundamentais, ciente que na construção desta disciplina estiveram presentes muitas “gerações de professores e alunos, que repetiram discursos, multiplicaram rituais e produziram inúmeros materiais” (cf. Penim, 2011) – os quais em muito extravasam uma análise deste género; que a narrativa histórica, como disse Michel Foucault (1995), diz muito sobre quem a organiza, que os discursos e as práticas não se fazem “de uma vez por todas”.

Sendo inicialmente um objeto raro, de difícil manuseamento e de utilização coletiva, o manual transformou-se progressivamente num objeto comum, de acesso fácil e de utilização individual (Gameiro, 2012). Uma evolução que, para além de refletir os entendimentos dominantes em cada época, foi fortemente condicionada pelas mutações políticas, económicas, sociais e culturais vividas ao longo dos tempos (Viseu & Morgado, 1999). Esta dupla de autores recorda que no processo evolutivo dos manuais estes não são o único recurso didático utilizado no cenário educativo: eles partilham a sua função com mapas-mundo, coleções de imagens, livros diversos, materiais audiovisuais, entre outros, com os quais estabelecem relações de concorrência ou de complementaridade que influenciam inevitavelmente as suas funções e modos de utilização.

A importância atribuída ao manual no sistema de ensino português, reflete-se nos documentos oficiais, no sentido de regulamentar a sua elaboração, avaliação ou certificação, período de vigência, política de preços ou reutilização. Os diversos instrumentos e estratégias, de que o autor se socorre ao elaborar o manual com o objetivo de estabelecer partilhas, mas também de laços afetivos entre si e o leitor – maioritariamente aluno –, mostram-nos que o seu raio de alcance nunca visou somente o aprendiz. Elementos de análise deste direcionamento –

mais para o docente – são o detalhe no plano metodológico da sequenciação das atividades; o vocabulário utilizado; a fundamentação das decisões; os textos sobre as concepções de Desenho, escolhas ou omissões, com frequência no texto introdutório. São igualmente referências, agora para persuadir o interior e exterior da comunidade escolar, a qualidade dos materiais utilizados, a menção à natureza da formação docente, a instituição de filiação, as filosofias de ensino, os juízos de valor sobre comportamentos ou a hierarquização de conhecimentos (número de páginas dedicadas, tamanho das imagens, etc.).

As cartilhas, os livros-manual, os compêndios, produzidos no interior de corporações ou de estruturas como a universidade, as dioceses, as ordens religiosas ou os mestres régios, tiveram um forte peso na estruturação e divulgação do pensamento científico das várias disciplinas, assim como na difusão de métodos de construção e apropriação do conhecimento. Penso serem estas características permanentes no manual que lhe conferem o seu estatuto: a estruturação e divulgação de conhecimento fiável; a apresentação de concepções de ensino; a defesa de metodologias de aprendizagem; a adoção do papel de instrumento facilitador, por si só, de aprendizagens.

A análise dos manuais de Desenho dos liceus do Estado Novo permite aferir a supremacia absoluta do formato compêndio sobre as outras formas de livro escolar – residuais, nesta disciplina e período temporal ou, quando existem, assumem uma função meramente auxiliar: livros de exercício, de preparação, de problemas, de estampas. A pesquisa anteriormente descrita, na Biblioteca Nacional de Portugal, por palavras-chave “compêndio desenho”, deu conta da existência de manuais produzidos desde o século XVII até à década de 70 do século XX.

O discurso histórico sobre o percurso do manual-compêndio de desenho nos liceus portugueses merece uma análise aprofundada. Lígia Penim, na comunicação *Narrativa apanhada em pleno voo. A história do ensino do desenho* (2011), divide o percurso escolar do desenho nos liceus e escolas técnicas portuguesas numa sequência em quatro fases: 1.^a - Século XIX: o predomínio do desenho racional e geométrico; 2.^a - Do último quartel do século XIX às duas primeiras décadas do XX: a conformação do desenho, a disciplina entre disciplinas e a defesa de uma formação profissional para as indústrias; 3.^a - Entre as décadas de 1920 e de 1940: a conjugação de diferentes modalidades de desenho e a emergência da cor e do decorativo; 4.^a - Após as reformas simultâneas do ensino liceal e técnico, 1947/48: a expressão individual e a crescente valorização do pedagógico e do estético.

1.ª fase: Século XIX, o predomínio do desenho racional e geométrico.

O manual-compêndio cumpre no decorrer do século XIX – à medida que o sistema escolar se estrutura e decresce o recurso aos métodos catequísticos –, e durante todo o seu tempo de vigência no século XX, uma função enciclopédica: contendo assuntos de várias matérias pode ser consultado com utilidade prática ao longo da vida e por várias gerações. Uma vez que não responde a necessidades ditadas pela moda, a sua conceção e utilização insere-se num arco temporal que extravasa o período de vigência do próprio programa da disciplina e, frequentemente, os anos de frequência da escola pelos alunos.

No ensino liceal, criado em Portugal em 1836, pela reforma educativa de Passos Manuel¹⁰, o desenho, visivelmente agregado à disciplina de matemática, viria a modelar um conjunto precioso de materiais discursivos. O seu prestígio social foi-se afirmando durante todo o século, devido à sua importância para a formação cultural e académica dos alunos no acesso ao ensino superior ou ao seu papel de charneira para o desenvolvimento das indústrias nacionais. A organização do ensino de 1836 inclui o ensino do desenho no plano de estudos anexado a programas de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria. Em 1844, esta indefinição extrai o desenho daquele plano remetendo-o ao espaço curricular da “geometria com aplicação às artes” (Penim, 2002, pp. 32-33). O Curso de Desenho havia sido criado na Universidade de Coimbra, em 1840.

Saliente-se que, quer a reforma da instrução primária e secundária de Passos Manuel, quer a de Costa Cabral, que lhe sucedeu em 1844, limitaram-se, na prática, a indicar no título das disciplinas a serem lecionadas as orientações temáticas que estas deviam seguir, sem descriminar ou justificar os respetivos conteúdos, o que vai conceder aos autores dos compêndios uma grande liberdade de atuação (Claudino, 1999). A perturbação sociopolítica do país impediu que os autores destas reformas dispusessem do tempo necessário para a seleção e distribuição do conhecimento por anos e por disciplinas. Foram os regeneradores que, aproveitando um

¹⁰ Não cabe neste estudo a referência a momentos anteriores, ainda que, como frisou Penim (2012, p. 35), a ideia da inserção do Desenho no âmbito escolar já tinha os seus defensores nas décadas finais do século XVIII, quando se esboçava uma didática do ensino do mesmo em Portugal e nos seus domínios coloniais. O conhecimento em Desenho estava restrito aos naturalistas, militares, artistas e aos nobres. Nesse período esboçavam-se também as ideias promulgadas a respeito da sua socialização, ou vulgarização, decorrentes das reformas do Marquês de Pombal. Essas ideias vinham estimuladas por discursos de pedagogos e artistas portugueses, em busca da inserção desse saber na educação pública. De entre os pedagogos, destaca-se Ribeiro Sanches, que preconizou as “aulas de Risco” para a formação da mocidade, desde 1760 (para acesso aos conhecimentos em Desenho aos jovens que faziam parte da Nobreza). No campo das Artes sobressaiu o escultor Joaquim Machado de Castro.

período de maior estabilidade social e política, organizaram o conhecimento formal em planos curriculares, divididos em anos e disciplinas (Fontes & Morais, 1994, p. 19), o curso de desenho liceal apenas será nomeado pela primeira vez nos programas de 1851.

O manual enciclopédico tende, entretanto, a sobrepor-se ao pequeno utilitário, nos vários níveis de ensino. O livro de Aquiles Monteverde, *Manual Encyclopédico* para uso das Escolas d'Instrução Primária (Lisboa: Imprensa Nacional), foi provavelmente o livro escolar mais utilizado no século XIX. Entre 1838 e 1879, conheceu mais de uma dezena de edições e foi usado numa grande quantidade de escolas (Magalhães, 1999, p. 289). O manual principia por um tratado sobre o ensino da moral, em formato de catecismo, inclui um vasto conjunto de deveres do bom cidadão relativamente a toda a sociedade, aos próximos, aos superiores, aos pares e aos inferiores, numa visão de mundo hierarquizada e estática. “A lição de coisas [o modelo dominante] é apresentada sob uma lógica de história do natural. Este manual enciclopédico tinha na base o *Methodo Facilimo*, destinado às duas primeiras classes” (p. 292). O manual-enciclopédia, representante de um ensino enciclopédico, estabelece a forma, organização e apresentação da informação aos escolares; na substância, vai canonizar o instrumento de aprendizagem que doravante deverá ser seguido; cria a regra da transposição didática e define o *modus operandi* prestado pelo modelo “compêndio”.

Em Portugal, um largo conjunto de documentos legais, emitidos ao longo do século XIX, veio a estabelecer as regras de seleção de manuais. Em meados deste século são visíveis os primeiros dispositivos de regulamentação legal inseridos em Diário do Governo¹¹. O Conselho Superior de Instrução Pública é então convocado para autorizar ou não o uso de determinados manuais, assim como para definir as regras da sua organização.

Em 1857, publica-se uma longa lista de livros autorizados, distinguindo os que se usariam, grosso modo, no ensino primário daqueles que se usariam no ensino secundário e, finalmente, no ensino superior. Embora se verifique uma preocupação de definição dos destinatários, ainda não se discriminam aqueles que serviriam especificamente para um determinado curso, disciplina ou ano de escolaridade. Os livros surgem numa grande listagem sem identificação de público-alvo, nível de escolaridade ou etário. Lígia Penim (2011) presume que tenham sido usadas obras daquela listagem, na aprendizagem da disciplina de português, mas verifica que nela não se indica qualquer livro que pudesse servir ao ensino do desenho.

¹¹ Edital n.º 247, de 20 de outubro, 1857.

Relembra que neste período pré-moderno, ainda não havia uma organização baseada em grupos de alunos com o mesmo nível etário, visto que não existiam turmas organizadas. O manual teria um longo percurso a realizar até ser concebido dentro de uma lógica moderna.

O conteúdo dos compêndios resulta já de uma filtragem política inequívoca, quando o manual é “Aprovado pelo Conselho Geral de Instrução Pública”, criado em 1858, ou quando se fala de “livro único”. Em 1860 é estabelecido um conjunto de regras para a aprovação e adoção dos livros escolares nos liceus. O Conselho Geral de Instrução Pública, auscultado pelo Ministério dos Negócios do Reino, salienta a importância de um “bom livro”, pois ele é “por si um mestre e um exemplo”. Ao Estado caberia zelar pela qualidade destes objetos¹²:

Adotar as convenientes providências para regular a escolha dos livros por que se deve ler nas escolas públicas, de modo que, tornando quanto possível uniforme o ensino na instrução primária e secundária, se evitem os graves abusos da introdução [...] de compêndios que, ou pela sua deficiência, pelos erros de doutrina, ou pelos vícios de uma linguagem menos acurada, possam ser prejudiciais à educação moral da mocidade, ao aperfeiçoamento do ensino e ao progresso das ciências.

Se a lei é criada é porque se sente a necessidade de alterar uma dada situação. Contudo, nem sempre a realidade vai seguir o espírito da legislação. Foi fundamentalmente para impedir a elevada frequência de infrações aos direitos de autor e para assegurar a normalização e a adequação da informação aos diferentes tipos de leitor, que, à existência de censura prévia, foram associados outros meios orgânicos de controlo de circulação e da utilização. Na aceção de Magalhães (2006, p. 8),

Objeto de contrafação, de censura e de controlo, o livro em geral, e o manual escolar em particular, não obstante as políticas de proteção dos direitos de autoria, reedição, tradução, adaptação, e a existência de censura prévia à publicação e à mediatização, não se apresentam isentos de falsificação, duplicação, plágio.

Diz aquele autor (2006, p. 8) que em Portugal existe referência da realização de inspeções gerais, nos anos de 1863 e em 1875 (pelo menos), no decorrer das quais se verificou que parte significativa das escolas elementares então inspecionadas “utilizava livros que não estavam

¹² Nos termos do Decreto n.º 50 de 31 de janeiro de 1860 (p. 26).

incluídos na listagem dos manuais recomendados pelo Conselho Superior de Instrução Pública”. Com efeito, naquela época, os livros escolares mais usados eram aqueles que existiam nas famílias ou nas escolas, ou ainda aqueles que o professor possuía e emprestava aos alunos, prática que viria a manter-se em pleno Estado Novo.

O figurino curricular do Estado Novo tem as suas raízes nos planos forjados no século XIX. No campo curricular existente à data de 1860, vindo da ‘reforma dos regeneradores’, na distribuição das disciplinas dos liceus de 1.^a classe, a funcionar apenas em Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Évora, “onde residia, maioritariamente a burguesia portuguesa”, e nos de 2.^a classe, a funcionar nas restantes cidades do país, o “conhecimento clássico” é o mais valorizado (nos liceus de 1.^a classe, com uma percentagem de 47,7% no peso das disciplinas, enquanto nos liceus de 2.^a se fica pelos 46,6%). Pelo contrário, o “conhecimento científico” é desvalorizado nos liceus de 1.^a classe (9,0%) para ser relativamente valorizado no plano curricular dos liceus de 2.^a classe (11,1%). À data, o Desenho linear distribui-se diferentemente pelos de 1.^a classe (10 tempos) e de 2.^a classe (8 tempos). Neste aspeto, nos liceus de 1.^a classe o “Desenho linear” fica a par com a “História, chronologia e geographia” (10), enquanto nos de 2.^a classe, o Desenho fica a par com a “Língua franceza”, a “Mathematica” e “Oratória, poética e litteratura”. Nas grandes cidades, dos liceus de 1.^a classe, o Desenho tem mais tempo de aulas (10 contra 8), segundo dados apurados (cf. Fontes e Morais, 1994, p. 120). As reformas de Luciano de Castro, em 1880, aboliram a distinção entre liceus, mas não seriam suficientes para a extinguir. Assiste-se à estruturação e manutenção de um elitismo e de uma discriminação, que se viria a manter e a reforçar até ao último quarto do próximo século, apesar das mudanças preparadas na I República tendentes ao equilíbrio curricular entre o conhecimento “científico” e o “clássico”.

“Desenho Linear” é uma designação e um conceito surgido na implementação do sistema público de ensino em Portugal. O termo inaugura-se entre nós no *Regulamento da Instrução Primária* em 1835, alargando-se o seu uso à Instrução Secundária (técnica e liceal) e permanece até ao decorrer da I República. Manuel Nunes Godinho publica em 1864, em Lisboa, o manual denominado *Curso completo de desenho linear para uso dos alunos que frequentam os liceus nacionais*. Theodoro da Motta, em *Compêndio de Desenho Linear*, 1868, descreve-o como “[...] a parte do desenho que tem por objeto representar as superfícies, ou os corpos por uma determinada combinação de linhas”. As vertentes desenvolvidas pelo método do *desenho linear* são o *desenho geométrico*, ou aquele que se executará com o auxílio de instrumentos como réguas, esquadros ou compassos, e o *desenho à vista*, onde todas as linhas são traçadas à mão e copiadas à vista sem o

auxílio de instrumento algum. A capacidade para desenhar “à vista” passaria pela execução de um variado e escolhido número de exercícios próprios para desembaraçar a mão e educar a vista no exame das formas (cf. Brito, 2014, p. 42).

A Theodoro da Motta se deve o “emblemático” *Compêndio de Desenho Linear*. Distribuído por quatro volumes de texto e quatro atlas (livros compostos só por estampas) para cada ano do liceu, do 1.º ao 4.º, publicados a partir de 1868, este manual procurava adaptar-se a vários públicos, professores e alunos dos liceus e das escolas de desenho industrial, mas também a profissionais já formados em outras áreas. Outro aspeto relevante destes livros foi o tempo da sua circulação, que durou mais de meio século. Este período, do ponto de vista gráfico esteve sob o signo do geométrico. A escolha desta prioridade esteve ligada ao espírito racionalista da época e pretendia-se que o desenho desse um estreito suporte à matemática. No ensino liceal, os métodos seguidos foram primeiro o de Pestalozzi e, depois, o de Fröbel. Começava-se pelo ensino dos traçados de linhas retas e curvas, delimitando as figuras planas. Em seguida, com o apoio em instrumentos de desenho rigoroso, representavam-se figuras geométricas a partir de enunciados escritos e estudava-se geometria plana e no espaço. Era o desenho geométrico linear. Havia também a preocupação de aplicar os conhecimentos de geometria a outras áreas do saber, como à arquitetura e à mecânica (cf. Penim, 2011). Ainda assim, Teresa Eça (2000) salienta que

[...] o Desenho, ou antes os traçados lineares eram lecionados em colégios particulares sobretudo religiosos e nas poucas escolas e liceus públicos. A par das escolas, o ensino do desenho e de técnicas artesanais ou semi-industriais passava pelas oficinas e empresas familiares, os aprendizes continuaram a existir em Portugal até ao século XX.

As escolas industriais virão a atualizar o ensino antes atribuído às corporações de ofícios. A partir de 1860 observa-se a entrada oficial do *Desenho linear* no plano de estudos liceais como disciplina curricular independente, facto que marcará indelevelmente a disciplina ao nível da identidade e dos compêndios. As disciplinas obedecem ao currículo e dele dependem. Brito (2014, p. 43) nota que o *Desenho Linear* surge, igualmente, em 1879, no regulamento do Instituto Industrial de Lisboa, a propósito do elenco disciplinar dos respetivos cursos.

A inclusão de um ramo do saber na distribuição curricular é o mais importante fator de afirmação disciplinar porque a validação pelos órgãos do poder garante a proteção do Estado. Se um saber é visto como necessário é preciso que ele possua um corpo definido de conhecimentos, organizados e estruturados (os quais deverão ser transpostos para a escola) e um

método para o seu ensino, em função de determinadas condições (carga horária, recursos humanos e materiais, objetivos, etc.). Nesta afirmação disciplinar o manual desempenhará um papel fundamental, diria estruturante, pois inclui e difunde programas, concepções, conhecimentos, técnicas e metodologias, em suma, é o fiel reservatório das continuidades da disciplina.

As primeiras edições portuguesas de manuais escolares para o ensino do Desenho no sistema de ensino público primário e secundário, provêm da iniciativa autodidata de professores-autores que socializam assim os seus saberes, obtidos por compilação, tradução ou adaptação de outros textos e adquiridos ao longo da sua própria experiência profissional (Brito, 2014, p. 70). Em parte, devido à inexistência de programas, no caso da disciplina de Desenho, foram os professores-autores, desde o ensino primário ao superior, os responsáveis pela organização das matérias e dos métodos de ensino, sob a forma de compêndios e, muitas vezes, da respetiva publicação. Entre 1836 e 1895, ano em que é decretado o livro único para o ensino liceal (reforma de Jaime Moniz), ocorre um período durante o qual, devido a todo o tipo de carências, a tutela incentiva o aparecimento de autores e obras escolares, mediante a atribuição de prémios pecuniários. Maioritariamente pela ação do Conselho Superior de Instrução assiste-se “a um incentivo à apresentação de manuais à aprovação, sendo estipulada uma bolsa para os autores que apresentassem manuais inovadores (lei de Costa Cabral). É um período rico na produção do manual.

Entretanto, sucessivos decretos evidenciam a necessidade de regularizar e controlar estas publicações, em prol da uniformidade e da qualidade do ensino – as ocorrências e os motivos expostos por Brito (2014), explicam o surgimento e a regularização do uso do manual escolar para a disciplina de Desenho, no sistema de ensino público. O manual não foi, no caso do ensino técnico, o recurso educativo privilegiado, mas as estampas, gessos, modelos de arame e de madeira, quase todos obtidos no estrangeiro – os modelos, recebidos da Alemanha e da França, pertenciam às coleções de material didático para o ensino do desenho desses mesmos países (cf. Brito, 2014). Creio que também no Desenho dos liceus, o manual passaria a recurso privilegiado apenas entre o final da I República e o começo do Estado Novo, pois no decreto da reforma de 1918, de J. Alfredo Mendes de Magalhães, ainda se afirma sem reservas que, no 1.º ciclo, “os exercícios serão desenhados na lousa e explicados pelo professor, observados os exemplares dos quadros expositivos”.

2.^a fase: Do último quartel do século XIX às duas primeiras décadas do século XX. A conformação do desenho, a disciplina entre disciplinas e a defesa de uma formação profissional para as indústrias.

Na sequência dos processos acima mencionados, de efetivação e afirmação da disciplina, e que contribuíram para a consolidação do manual-compêndio, dá-se no último terço do século XIX um forte incremento do Desenho, ocorrendo em simultâneo o aprofundamento dos seus conteúdos. Neste contexto, a ação de autores como Theodoro da Motta, José Miguel de Abreu, Manuel Antunes Amor ou Manuel Nunes Godinho, virá a marcar todo o desenvolvimento futuro da disciplina, porventura só suplantada, na sua dimensão criadora, pelo movimento de renovação de conteúdos e práticas, experimentado no segundo pós-guerra e anos de 1950, por Betâmio de Almeida e Maria Helena Abreu e Pessegueiro Miranda. Um desenvolvimento espelhado na proliferação de edições para distintos anos de escolaridade.

Numa época em que se dava muita importância às habilidades artísticas dos professores de Desenho, Manuel Nunes Godinho publica, em 1864, *Curso completo de desenho linear para uso dos alunos que frequentam os liceus nacionais*. Godinho desenhava minuciosamente à pena, ficou conhecido pelos trabalhos de caligrafia, nomeadamente de uma cópia manuscrita de *Os Lusíadas*. O seu reconhecimento profissional ganhara maior realce pelo facto de ter sido Calígrafo da Casa Real (Penim, 2012, p. 273). Porém, da década de 60 à de 90, evidenciam-se os compêndios¹³ de Theodoro da Motta, “Professor de Desenho do lyceu nacional central de Lisboa”.

Motta, para melhor efetivar o processo de legitimação do manual, em *Compendio de desenho linear para uso dos Alumnos dos Lyceus Nacionaes*, marca, desde logo, a sua identidade, ao apresentar a profissão: “professor de Desenho”; a sua filiação profissional: “do lyceu nacional central de Lisboa”; a validação do manual: “Aprovado pelo Conselho Geral de Instrução Publica”. Nesta legitimação temos: i) Identidade: “Professor de Desenho”, um especialista na matéria, numa época em que a disciplina era lecionada por um grande número de professores que não tinham formação na área, vindos das ciências, da matemática, do exército, por exemplo; ii) Filiação: “lyceu nacional central”, facto que atesta e garante a relevância dos saberes e atende ao rigoroso mecanismo de recrutamento dos seus membros; iii) Aprovação: Aos olhos do professorado, dos

¹³ A saber, de “desenho linear”, com versões texto e atlas: *Compendio de desenho linear: para uso das Escolas de Instrução Primaria*, por M. Ghira e T. da Motta (Lisboa, 1869; 1876...); *Compendio de Desenho Linear: para uso dos alumnos dos lyceus nacionaes* - texto, Theodoro da Motta (Lisboa, 1878); *Compendio de desenho linear: para uso dos alumnos dos lyceus nacionaes* - atlas, Theodoro da Motta (Lisboa, 1883), etc.

alunos e dos pais, a legitimação pelo “Conselho Geral de Instrução Pública” determina a conformidade perante a lei e o interesse daqueles conteúdos, que serão alvo de exame.

Nestas décadas fulcrais para a disciplina é prática corrente, nas páginas dos manuais, a inclusão de considerações acerca do fundamento e objetivo do desenho, do conhecimento científico, artístico ou artesanal. Motta, em 1892, no seu *Compendio de desenho...*, apresenta nas primeiras páginas “Reflexões geraes sobre o desenho”, onde encontra a dualidade fundadora e matricial da disciplina mantida até aos dias de hoje – o desenho como arte ou como ciência:

O desenho pode estudar-se considerando-o como arte, ou como sciencia. Estudado como arte, o desenho consiste na conveniente applicação de certas regras ou preceitos, tendentes a obter com a maior fidelidade possível a representação de quaesquer objectos sobre uma dada superficie. A sciencia do desenho, ou o estudo d'este, scientíficamente considerado, tem por objecto deduzir as regras da arte por meio da judiciosa observação de todos os phenomenos que concorrem para que os corpos possam ser vistos, isto é, para que se julgue do seu aspeto, forma, grandeza e posição. Este resultado somente pode attingir se quando se possuem amplos e profundos conhecimentos dos effeitos produzidos pela acção da luz sobre os corpos, e da apparencia d'esses effeitos. Nem sempre, porém, o desenho é feito com a condição de reproduzir fielmente a apparencia de um objecto; muitas vezes o desenho não é mais, do que uma especie de linguagem destinada a transmittir a outros uma certa concepção do espirito, e n'este caso é sufficiente em geral, que elle contenha os elementos de que o artista carece, por exemplo, para construir em relevo um objecto igual ou semelhante ao que vê desenhado [...].

Joaquim de Vasconcelos, em 1879, publica obras fundamentais, entre as quais a *Reforma do Ensino das Belas Artes* e *A reforma do ensino de desenho seguida de um plano geral de organização das escolas e coleções, Parte III* (Porto). Quando analisa os “compêndios portugueses de desenho” reconhece em Motta o cuidado estético dos desenhos e a capacidade criativa dos traçados geométricos, embora considere o seu gosto antiquado, na escolha dos “estilos” das estampas de ornato. Vasconcelos é o mais destacado estudioso do desenho neste período¹⁴.

¹⁴ *Reforma do ensino de desenho: a história dos métodos 1838-1874*, na revista *O Ensino* (n.º 6), 1877; *História da Arte Nacional. A Renascença*, 1878; *O ensino do desenho elementar*, sobre o *Compêndio de Desenho Linear Elementar*, de José Miguel de Abreu, para uso dos alunos de instrução primária e em geral dos principiantes de desenho, 1879; *Compêndio de Desenho linear elementar* (3.ª ed.), com José Miguel de Abreu (Coimbra: Imprensa da Universidade), 1895; *O ensino da História da Arte nos liceus e as excursões escolares* (Porto, 1908), entre muitas outras publicações.

Um segundo autor importante desta época é sem dúvida José Miguel de Abreu, com carreira na Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra. Seguindo a tradição editorial oitocentista, da edição pela Imprensa da Universidade, Abreu publica individualmente ou a pares, sucessivas edições do *Compêndio de desenho linear elementar: para uso dos alunos de instrução primária e em geral dos principiantes de desenho*. O autor vai apresentando propostas “aumentadas” e/ou “melhoradas” do compêndio, em 1881, a “3.^a ed. refundida e consideravelmente aumentada”; em 1884, a 5.^a ed. “inteiramente refundida no texto e consideravelmente melhorada”; em 1886, a 6.^a ed. “aumentada e muito melhorada”, etc., atingindo a 12.^a edição em 1895. Publica também outros livros: *Desenho linear elementar*, *Desenho*, *Problemas de desenho linear rigoroso...*, etc. São livros dirigidos a diversos graus de ensino, de que é exemplo o *Compêndio de desenho linear elementar: para uso dos alunos de instrução primária e em geral dos principiantes de desenho*, sendo conhecida uma “2.^a ed. melhorada e consideravelmente modificada”, de 1879. Em trabalho de pares, Abreu publica *Compêndio de Desenho*, com António Luiz de Teixeira Machado, 1896¹⁵; *Compêndio de desenho: 1.º e 2.º grau*, de Machado e Abreu (1898); *Compêndio de Desenho: ensino secundário oficial*, Machado e Abreu (1900, 3.^a ed., Porto); *Compêndio de Desenho... Classes III, IV e V*, por Machado e Abreu (1901, Livr. Portuense), etc. O *Compêndio* “disposto em harmonia com os programmas officiaes de 14 de Setembro de 1895”, conheceu diversas edições, “é o mais completo no que diz respeito à descrição dos procedimentos e das modalidades de ensino-aprendizagem de acordo com a didática estimográfica” (Brito, 2014, p. 46). O ensino superior merece igualmente a atenção de Abreu, em *Problemas de desenho linear rigoroso: seguidos de muitas aplicações*, para o ensino do desenho nos “Liceus Nacionais e nas Escolas Normais, Industriais e Superiores” (1886).

Jaime Moniz, um dos introdutores da pedagogia científica em Portugal, presidente do Conselho Superior de Instrução Pública, liderou a reforma do ensino secundário conhecida por ‘Reforma de Jaime Moniz’, em 1894-1895, influenciando o desenvolvimento do secundário até à década de 1930. A legislação de Moniz “reflete a preocupação de aprovar manuais gradativos, mas também de ajustá-los aos diversos tipos de ensino. Há uma componente pragmática nos livros escolares que se revela favorável à uniformização dos compêndios, encaminhando para o livro único.

¹⁵ Imprensa da Universidade de Coimbra; 1898, Porto, Livr. Portuense - o livro de Desenho começa a ser publicado nesta segunda cidade.

O ensino liceal teve um notável momento de modernidade no final do século XIX – o ensino técnico, por outras razões, também propiciou alterações decisivas. Em 1884, arrancava, a cargo do ministro António Augusto Aguiar, uma rede nacional de escolas industriais de desenho. O discurso político que acompanhou este momento foi o da urgência do desenho como suporte necessário às indústrias nacionais. Na Europa ocidental do virar do século, o desenho seguiu as concepções liberais e positivistas e a crença no progresso das nações. O desenho era associado a uma espécie de “tecnologia” cujo incentivo salvaria o país do seu atraso económico. Por outro lado, estamos em presença de um sistema de ensino em que o “Desenho Linear” culmina num programa e metodologias próprias. A designação “linear” abarcaria todo o século XIX. Nas reformas educativas da década de 1890, desaparece a expressão “linear”, passando esta disciplina a chamar-se de “Desenho”, conforme se verificará nos títulos dos compêndios de Abreu e Machado, publicados entre 1901 e 1905 (cf. Brito, 2014, p. 43).

Pese embora a situação descrita, vivia-se numa época em que os sinais da crise do regime constitucional se acentuavam, levando Oliveira Martins, em 1888, a caracterizar do seguinte modo o sistema de ensino português (*apud* Matos, 1990, p. 176):

O grande defeito do sistema do ensino oficial português está em que os compêndios são maus, os professores piores, e os programas, trasladados das escolas superiores, seriam excelentes por vezes, se não fossem puras hipóteses burocráticas. Praticamente, o ensino é ainda o jesuítico pela tradição e pelos métodos que o marquês de Pombal, apesar do seu ódio político aos jesuítas, aceitou deles. É o ensino pela memória e pela abstração, o ensino dirigido a fazer máquinas raciocinantes num círculo restrito de disciplinas.

Ao ensino secundário atribuía-se nos diplomas oficiais o objetivo de preparar os estudantes para as escolas superiores e para a carreira do funcionalismo público

Um outro autor deste período é Manuel Antunes Amor. Autor de *Compêndio de desenho: para a 1.ª, 2.ª e 3.ª classe* (Lisboa: Aillaud, 18...?), professor, antigo inspetor escolar na Metrópole e nas Colónias, indivíduo viajado, um erudito, elaborou livros para crianças, professores (*Guia do Professor*) e formação de adultos (*Cartilha do Adulto*). Nas suas obras dirigidas ao ensino primário revela a preocupação de integrar distintos saberes (a leitura e o desenho), como ocorre na *Cartilha Moderna* (Lisboa, 1938), onde dá instruções didáticas pela imagem, na parte inicial da aprendizagem da leitura designada “Método”, seguida da segunda fase, “Desenvolvimento”. O autor recorre com frequência a figuras legendadas: os seus textos, essencialmente laicos, são

muito concretos e dilemáticos na sua resolução, sugerindo uma reflexão a ser prosseguida pelos professores e alunos (Magalhães, 1999, p. 293). Numa lógica de integração e complexificação crescentes, os textos vão sendo organizados em temáticas que irradiam a partir do local e da vida quotidiana das crianças, até se alargarem à esfera do nacional e do universal.

O aspeto mais característico deste segundo período, no ensino liceal, entre o final de oitocentos e as primeiras décadas do século XX, será a ideia de graduação das aprendizagens ao longo de um currículo liceal distribuído por vários anos.

No início do século XX assiste-se nos manuais a José Vicente de Freitas. De carreira militar, foi também cartógrafo e ocupou cargos políticos¹⁶. Carlos Adolfo Marques Leitão, famoso professor do Real Colégio Militar e da Escola Industrial Marquês de Pombal, publica *Desenho*, 1909, um conjunto de compêndios em cinco volumes, destinados a cada ano liceal. Os manuais deste autor “foram expressão da interligação entre os dispositivos pedagógicos e estéticos que marcavam a identidade do desenho” (Penim, 2002, pp. 38-39). Ao nível da formação estética, o discurso da sua defesa perpassa a obra de Joaquim Vasconcelos, incorporando para o desenho a estética do movimento *Arts & Crafts*, importada para Portugal, “uma vertente estética de apoio à indústria artesanal portuguesa que levantou ambiguidades face aos propósitos elitistas do ensino liceal” (Penim, 2002, p38). Os conhecimentos de desenho geométrico aliam-se a propostas de aplicações decorativas. Marques Leitão foi preceptor dos príncipes D. Luís e D. Manuel. De todas estas funções talvez aquela pela qual ficou mais conhecido foi a introdução dos trabalhos manuais educativos em Portugal, que chegaram ao liceu em 1918.

No final da monarquia, Ângelo Coelho de Magalhães Vidal produz *Desenho geométrico dos liceus*, 4.^a e 5.^a classe (1910) e *Desenho dos Liceus*, 1.^a, 2.^a e 3.^a classe (1914). A “educação republicana” seria uma das vias fundamentais para a concretização de um ideário de educação orientado para o “esclarecimento das consciências, [...] condição indispensável ao advento de uma sociedade mais livre, mais justa e mais humana” (Fernandes, 1973, p. 23), para a “criação e a consolidação de uma nova maneira de ser português” (Carvalho, 1986, p. 651), através de uma “instrução

¹⁶ Apresenta *Compêndio de desenho, para as classes do liceu* (Lisboa, 1903); *Compêndio de Desenho para a instrução primária*, 2 vol. (1903); *Ensino Secundário – Atlas de desenho*. 1.^a, 2.^a e 3.^a classe dos liceus (1907); *Atlas de desenho*. 4.^a e 5.^a Classes dos liceus (1908); *Atlas de desenho, geometria descritiva e noções de arte* (1908); *Atlas de desenho. Ensino Liceal*. 2 vol. (1908); *Livro de Leitura para a 4.^a classe das escolas primárias*, com F. Veyrier (Lisboa, 1910); *Atlas de Desenho*. 1.^a, 2.^a e 3.^a Classes dos Liceus (1920); *Atlas de Desenho*. 4.^a e 5.^a Classes dos Liceus (1920); *Atlas de Desenho*. 6.^a e 7.^a Classes dos Liceus (1920); *Desenho*. 2.^o e 3.^o Cursos das Escolas Regimentais (Lisboa, ed. do autor, 1930).

segura e experimental”, que permitiria ao homem adquirir o esteio que há de firmar o edifício moral da sua alma”. O discurso de Magalhães Vidal interpreta o programa do Desenho e espelha o espírito educativo da República. A maior inovação do seu manual é porventura a compilação de textos e imagens dispensando o atlas. De referir a ordenação das matérias e dos exercícios, de acordo com uma progressão adequada à idade dos alunos e do concreto para o abstrato; uma linguagem de aproximação entre aluno e professor; a ilustração de exemplos retirados do quotidiano nacional. O formato “atlas” será comum até à década de 1920, altura em que cai em desuso, consequência também da evolução técnica da produção do manual: gradualmente um objeto estruturado, compacto, de encadernação sólida, cozido e com capa dura cartonada.

Em 1915, considerando-se “ainda deficiente, quanto à utilidade prática, a educação da mulher portuguesa”, é criado um “curso especial de educação feminina” junto do Liceu de Maria Pia, paralelo ao de instrução secundária¹⁷. Este curso permite uma formação da “mulher portuguesa” em matérias “teóricas” e em “conhecimentos não menos úteis para a vida na sociedade e na família”. No essencial, o seu plano de estudos abrange todas as disciplinas da 1.^a Secção do Curso Geral, bem como Português, Francês, Inglês e Educação Física, da 2.^a Secção, para além das disciplinas de Moral, Deveres da Mulher na Família e na Sociedade, Direito Usual, Higiene, Economia Doméstica, Trabalhos Manuais, Química Doméstica, Puericultura, Culinária, Pintura e Música (cf. Cunha, 2002; Rocha, 1984). Este foi um período de constantes mudanças legislativas¹⁸.

A reforma de 1918, publicada pelo governo de ditadura de Sidónio Pais, sendo ministro da Instrução Alfredo Magalhães, tem como finalidade “ministrar os elementos de uma cultura geral e habilitar para os estudos superiores, promovendo para isso a aquisição de um determinado conjunto de conhecimentos, o progressivo desenvolvimento intelectual [sic] do espírito, o desenvolvimento normal do corpo e a educação do sentimento e da vontade”. A Reforma da Instrução Secundária¹⁹, 1918, defende uma educação integral de desenvolvimento do espírito, do sentimento e da vontade, propondo uma pedagogia de pendor clássico e formativo aliada a outra, diria positivista, de carácter intuitivo e enciclopédico. O elenco curricular ficaria completo com a criação das disciplinas de “Trabalhos Manuais” e de “Canto

¹⁷ Pelo Decreto n.º 1637 de 11 de junho de 1915.

¹⁸ Por exemplo, o Decreto n.º 3091 de 17 de abril de 1917 regulamenta o Ensino Secundário e o Decreto n.º 3592 de 22 de novembro de 1917, modifica algumas disposições do Decreto n.º 3091.

¹⁹ Decreto n.º 4650 de 14 de julho de 1918.

Coral” que, aliadas à “Gimnástica”, forneciam substância formativa ao novo programa. O plano de estudos – a que os manuais obedecem – será, de acordo com Pulido Valente (1983, p. 471), “baseado numa conceção original do ensino secundário”, fundindo “a preocupação educativa clássica com a preocupação instrutiva e enciclopédica do positivismo”.

A ideia de educação integral e global visa responder às necessidades de formação de uma elite, a fim de colmatar carências, na administração pública e nos quadros de vários sectores sociais. No Relatório do Decreto o ministro refere a atenção de que carecia a instrução secundária, pela sua duração e complexidade, sublinhando o contributo que ela poderia dar para “se levantar ou baixar o nível de estudos superiores, já porque se destina à formação de um escol que deve ter, direta ou indiretamente, uma influência preponderante na marcha dos negócios públicos” (Rocha, 1984, p. 297). Entretanto, cria-se novo regulamento da instrução secundária²⁰, sendo os programas aprovados por Alfredo Magalhães²¹.

Assim, neste ano teremos na Iª e IIª classes *Desenho geométrico* e *Desenho à vista*, este com utilização facultativa da estilografia, na IIª Classe. O Desenho da IIIª classe contém o *Desenho geométrico*; “Noções de coloração”; *Desenho à vista* em “cópia de modelos de formas geométricas planas em arame de ferro [...]”; “Desenho esquemático de aparelhos simples de física e de química” – a ciência a contaminar o desenho. A IVª classe mantém o desenho geométrico, onde se inclui o traçado do óvulo e oval, dos arcos com aplicação a ornamentos e volutas, o desenho à vista, com a cópia de sólidos geométricos, “curvas e elementos vegetais aplicados ao ornamento”, “desenho esquemático” e “Desenho em contorno simples da figura humana, estudando ao mesmo tempo as suas proporções”. Na Vª classe, destaca-se o “Traçado de molduras”; “Conhecimento geral das ordens arquitetónicas e seus caracteres diferenciais”; “Ideia sumária de estilos arquitetónicos e seus principais caracteres”; “Monumentos da Batalha, Jerónimos, e Convento de Cristo em Tomar”; “Planos”; “Noções de perspectiva prática”; *Desenho à vista* (cópia de sólidos); “desenho esquemático”; “ornamento em relevo”. De seguida – como nas restantes classes – são dadas “Instruções” didáticas aos professores. O estudo do ornamento [...] será melhor em “excursões educativas”; o professor irá dando “as noções educativas de

²⁰ Decreto n.º 4799 de 8 de setembro de 1918.

²¹ Decreto-Lei n.º 5002 de 27 de novembro de 1918.

arte, que forem compatíveis com o grau de adiantamento dos alunos”. Em suma, este Decreto²² define desenho e as suas finalidades:

Ao desenho, segundo o pensamento da reforma, disciplina predominantemente artística, caberá desenvolver e cultivar as faculdades de observação visual e de diferenciação das formas, o senso das proporções, a memória plástica, e criar no estudante a indispensável destreza manual, tudo conducente a estimular o sentimento da beleza.

Rómulo de Carvalho (1986, p. 685-686) salienta, por um lado, a sobrecarga a que este plano de estudos ficou sujeito, comparativamente ao de 1905 – por se terem separado disciplinas como a História da Geografia ou a Física da Química e introduzidas outras novas: Trabalhos Manuais e Canto Coral – e, por outro, as decisões sobre a instrução cívica para o desenvolvimento do sentimento patriótico: a prática do culto da bandeira; as comemorações de datas históricas nacionais; a exaltação dos homens notáveis de Portugal. Neste afã, dão-se novas instruções para a execução e distribuição das disciplinas do ensino secundário²³ e aprova-se de novo o regulamento da instrução secundária²⁴.

A República vai favorecer o saber, quando propõe “as bibliotecas populares e o livro escolar como iniciação” (Magalhães, 1999, p. 289). Nos manuais escolares da instrução primária e dos primeiros anos do ensino secundário da República, é habitual o recurso a histórias edificantes contendo casos da história pátria, descrição de “coisas”, factos e animais; fica patente a referência à importância do livro e da leitura e a explicação do objeto livro. O *Livro de Leitura para as Escolas de Instrução Primária*, de 1921, manual da 3.^a Classe, dos autores José Bartolomeu Rita dos Mártires, José Nunes Baptista e António Francisco dos Santos²⁵ contém vários textos, de que Magalhães (1999, p. 293) dá fé: “textos emblemáticos para uma representação do mundo e para a formação ideológica”.

No advento da República, numa tentativa de superação da pedagogia tradicional verifica-se a incorporação de atividades com uma tímida ênfase no processo criativo dos alunos, a par com a valorização da tecnicidade e profissionalização, em lugar da defesa exclusiva da cultura humanística, ainda que se apelasse à humanidade do ser humano, dominante durante as décadas

²² N.º 5002 de 27 de novembro de 1918.

²³ Decreto n.º 6316 de 30 de dezembro de 1919.

²⁴ Decreto n.º 6675 de 12 de junho de 1920.

²⁵ Com 48.^a ed., Lisboa, Livrarias Aillaud e Bertrand.

anteriores. A I República, mais do que resultados, propiciou um ambiente favorável ao desenvolvimento de novas práticas e ideias, cujas experiências pedagógicas se verificaram sobretudo no contexto educativo informal (cf. Brito, 2014). De acordo com o ambiente anticlerical da época, defendia-se a laicização e a expansão do ensino, muitas vezes com promessas não cumpridas, empreendendo-se ações de educação popular levadas a cabo por universidades, grupos independentes e cooperativas de trabalhadores

3.^a fase: Entre as décadas de 1920 e de 1940. A conjugação de diferentes modalidades de desenho e a emergência da cor e do decorativo.

No decurso da I República, e sob influência das ideologias educativas da educação nova, nomeadamente ao nível dos modelos e dos ideários pedagógicos, os manuais são mais realistas, contendo informações diversas e incluindo “casos da vida prática”. Adolphe Ferrière, diria que “Só a educação nova é adequada às crianças de hoje [...] É preciso compreender que a educação dita nova é a mais antiga do mundo. É feita de bom senso, de sentido prático e de ciência” (Candeias et al, 1995, p. 25). Qual é o programa mínimo da educação nova? O programa reduz-se a cinco ideias-chave, apresentadas por António Nóvoa (*apud* Marques, 2012):

1. A escola nova é um laboratório de pedagogia prática que procura servir de referência para o sistema público de ensino; funcionando preferencialmente em regime de internato e situada numa zona rural, a escola nova procura criar uma ambiência saudável e de proximidade com a natureza (excursões, acampamentos, criação de animais, trabalhos agrícolas, ginástica, etc.).
2. A escola nova pratica o sistema de coeducação dos sexos - estimulando as relações sociais e a cooperação entre rapazes e raparigas.
3. A escola nova concede uma particular atenção aos trabalhos manuais - encarados não apenas numa dimensão técnica, mas sobretudo como um poderoso meio de educação intelectual; todo o ensino deve organizar-se a partir de métodos ativos, que estimulem o gosto pelo trabalho e a criatividade.
4. A escola nova procura desenvolver o espírito crítico - através da aplicação do método científico, baseando o ensino em factos e experiências, na atividade pessoal da criança e nos seus interesses espontâneos; é desejável uma conjugação entre atividades de trabalho individual e momentos de trabalho coletivo.
5. O quotidiano da escola nova alicerça-se no princípio da autonomia dos educandos - isto é, numa educação moral e intelectual que não se exerce autoritariamente de fora para dentro, mas

antes de dentro para fora, graças à experiência e ao desenvolvimento gradual do sentido crítico e da liberdade; o sistema disciplinar, bem como a educação da consciência moral e da razão prática, deve fazer-se no quadro desta perspetiva.

O desenho, na constatação de Lúcia Penim (2011), percorria então todos os anos de ensino, do primário ao secundário. No primário, à semelhança do que ocorre nas duas primeiras classes do liceal, cria-se uma relação direta entre a geometria, o desenho e os trabalhos manuais, muitos autores produzem compêndios para estes dois níveis de ensino. No liceal, o desenho distribui-se por todos os anos dos dois primeiros ciclos e, para os alunos de ciências, ainda conta com mais um ano; no técnico, seria a sua espinha dorsal, desdobrando-se em disciplinas gerais e específicas consoante o curso profissional a que os alunos se destinavam. Um indicador do crescente estatuto do Desenho encontra-se na criação, em 1918, da Escola Normal para o ensino do Desenho, cujo primeiro diretor foi Tomás Bordalo Pinheiro, seguido de Marques Leitão.

A reforma de 1921, da autoria de Tomás José de Barros Queiroz e de António Ginestal Machado, que iria vigorar até 1926, termo da I República, não introduziu alterações significativas ao conceito republicano. Como principais modificações, Pulido Valente (1983, p. 485) realça a integração do ensino de Desenho do 1.º ao 7.º ano, no elenco das matérias sujeitas a prova de exame eliminatória (e a supressão do ensino da História no 6.º ano de Ciências).

Luís Passos e Eduardo Andrea, escrevem em 1921, *Compêndio de Geometria. Elementos de Geometria Sintética*, para a 2.ª classe dos liceus. Fruto de uma notável valorização da arte nesta disciplina, Leitão de Barros publica, em 1922, *Elementos de História de Arte, para a 4.ª e 5.ª classe dos liceus*. O mesmo Luís Passos com Martins Barata publica, em 1926, *Elementos de desenho para a 1.ª, 2.ª e 3.ª classe*.

Pelo regulamento da instrução secundária de 1921²⁶, o ensino liceal é dividido num curso geral de cinco anos, o 1.º ciclo com dois e o 2.º ciclo com três, seguido de dois cursos complementares com dois anos cada, de Letras e de Ciências. Ao mesmo tempo, intelectuais como Faria de Vasconcelos, pedagogo, condenam os “métodos miméticos” e elogiam o desenho de observação “do natural”. José Pereira escreve o artigo “Desenho livre como processo ativo na educação geral”, na revista *Educação Social* (n.º 1, 1924) e, mais tarde, em 1935, *O desenho*

²⁶ Decreto n.º 7558 de 18 de junho.

infantil e o ensino do desenho na escola primária (Lisboa, Imprensa Nacional), obra de 282 páginas, profusamente ilustrada, com desenhos desdobráveis e prefácio de António Arroyo.

Porém, em 1926, o ensino liceal é reduzido para 6 anos²⁷. O curso geral mantém os cinco anos e os complementares ficam reduzidos a um ano cada²⁸. No ano seguinte, 1927, os cursos complementares voltam a ter dois anos cada.

A 27 de Abril de 1928, António Oliveira Salazar discursando na tomada de posse, enquanto futuro responsável pela pasta das Finanças, proferiu a frase que definiria a sua atuação futura: “Sei muito bem o que quero e para onde vou, mas não se me exija que chegue ao fim em poucos meses. No mais, que o país estude, represente, reclame, discuta, mas que obedeça, quando chegar à altura de mandar”. Em 1930, na componente curricular do curso geral dos liceus²⁹, a disciplina Desenho é excluída do curso complementar de Letras e do curso complementar de Ciências³⁰. No ano letivo de 1931/32 o Desenho cinge-se aos anos “da I^a à V^a classe”, dividindo-se em i) *Desenho geométrico* (mantendo as matérias definidas anteriormente); ii) *Desenho de invenção* (que a partir da 3.^a classe deixa de ser de composição decorativa de base geométrica, para ser de estilização decorativa de folhas e flores: deverá ser feito na presença do elemento natural, que lhe serve de base e o professor mostrará, por meio de desenhos esquemáticos feitos no quadro preto, o carácter dominante de determinada planta a estilizar). Tem início uma gradual substituição da composição geométrica a favor da estilização de folhas e flores; iii) *Desenho de imitação à mão livre*. Alerta-se que “Como se vê pelo programa, é vedada a utilização de modelos de estampa. Igualmente é de reprovar o uso de esfuminho e do lápis Conté”. Neste desenho “o professor evitará, tanto quanto possível, fazer emendas no desenho do aluno, devendo estas, de preferência, ser indicadas na margem do papel.” Na 4.^a classe surge o conteúdo: *Conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte antiga* e na 5.^a classe: *Conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte medieval, moderna e contemporânea*. Para o estudo dos estilos decorativos da “arte medieval e moderna são de aconselhar as visitas a monumentos e museus nacionais [...]. Verifica-se uma imposição gradativa de normas.

²⁷ Pelo Decreto n.º 12425 de 2 de outubro de 1926, Estatuto da instrução secundária.

²⁸ O Decreto n.º 12594 de 2 de novembro de 1926 aprova os programas dos cursos.

²⁹ Decreto-lei n.º 18779 de 26 de agosto de 1930, relativo à “Repartição do Ensino Secundário”, do ministro Gustavo Cordeiro Ramos.

³⁰ Pelo Decreto-lei n.º 18885 de 27 de setembro de 1930, que “Aprova os programas para todas as classes do ensino secundário, a partir do ano letivo de 1930-1931”.

O programa, além de apresentar os conteúdos e “Observações” pedagógico-didáticas, presta informação expressa acerca da concepção e elaboração de “Livros para o ensino” (onde se indica o número de compêndios a criar nos dois ciclos e o número de volumes/partes em que estes se dividem). Assim, no Desenho (p. 2022):

Um compêndio em três volumes [secções] para as três primeiras classes. Um compêndio em dois volumes para as classes 4.^a e 5.^a. Nota – O livro de Desenho deverá ser para o aluno não só um elemento de informação, mas também um fator importante da sua formação estética. Deverá ser consultado com prazer, com verdadeiro entusiasmo, inculcando no aluno o desejo de o estimar e de o conservar com verdadeiro carinho. Para isso, deverá ter as figuras muito bem desenhadas, cheias de expressão e cuidadosamente ordenadas, de maneira a formarem um conjunto agradável e apresentará bom aspeto gráfico, quer no papel quer na impressão.

Em seguida, são dadas orientações didáticas:

Convém não perder de vista o objetivo fundamental do livro de desenho, que é o de facultar ao aluno o conhecimento das questões, mais por meio da visão do que por meio da memória. Deverão portanto, as figuras ser apresentadas com clareza bastante, para que os alunos as leiam com facilidade, convindo evitar as dimensões demasiadamente reduzidas, sobretudo quando se trate de construções geométricas [...].

As mudanças do novo regime fazem-se sentir. Neste programa de 1930, em “Livros para o ensino”, são dadas instruções didáticas precisas e feita referência ao uso obrigatório da cor:

As construções no desenho geométrico serão apresentadas, de preferência, apenas por um processo. No desenho de invenção, pelo contrário, serão apresentados vários processos de utilizar e combinar as figuras geométricas estudadas. Cada uma das construções acima referidas seguir-se-á imediatamente o desenho de invenção respetivo, mas sem que nele se indiquem linhas construtivas.

Alguns exemplos de desenho de invenção serão coloridos.

As construções geométricas, nas três primeiras classes, poderão ser apresentadas a preto; mas na 4.^a e na 5.^a, serão vermelhas as linhas de projeção, podendo ainda recorrer-se a outras cores para outras linhas, ou para superfícies.

No programa de 1931³¹, do ministro Cordeiro Ramos, altera-se a repartição dos conteúdos na “IV e V classes”. Assim, temos, na IV^a classe: i) *Desenho geométrico*; ii) *Conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte antiga: egípcia, grega e romana*; iii) *Desenho de invenção*; iv) *Desenho de imitação à mão livre*. Na V^a classe: i) *Desenho geométrico*; ii) *Conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte medieval (românica e gótica) e moderna (renascença)*; iii) *Desenho de invenção*; iv) *Desenho de imitação à mão livre*. É de realçar a redução programática, ocorrida de um ano para o outro: na V.^a classe do programa de 1930 temos *Conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte medieval, moderna e contemporânea*, enquanto na V.^a classe de 1931 apenas *Conhecimento ... da arte medieval e moderna*, faltando a *contemporânea*, aliás, será a única vez que a arte designada contemporânea é abordada no programa de Desenho.

Após a apresentação dos conteúdos por classe surge a rubrica “Observações” – onde se enumera um conjunto de procedimentos e modos de apresentar a disciplina, começando por “O professor deverá ter sempre em vista que ...”) e “Livros para o ensino”, que serão uma constante nos programas do Estado Novo. Em “Observações”, as explicações sobre a abordagem ao “Conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte...” surgem, estranhamente, inseridas no capítulo do *Desenho de Invenção*, onde se diz

Nas estilizações decorativas da arte antiga, medieval, etc., [...] recorrer-se-á a boas estampas coloridas que, devem existir na biblioteca privativa das instalações de desenho. Para complemento do estudo dos estilos decorativos da arte medieval e moderna são de aconselhar as visitas a monumentos e museus nacionais, onde os alunos, sobretudo os das classes 4.^a e 5.^a, colherão valiosos elementos [...].

Na rubrica “Livros para o ensino”, neste programa (1931) é referido: “Compendio de desenho, em dois volumes [secções], um para as classes 1.^a e 2.^a e outro para a 3.^a; Compêndio de desenho geométrico, num volume, para as classes 4.^a e 5.^a [sic]”. Portanto, comparativamente ao programa de 1930, é suprimido nos compêndios um volume, juntando as classes 1.^a e 2.^a num só volume, resultando, no total dos dois ciclos, quatro volumes ao contrário dos anteriores cinco. A nomenclatura do livro também varia: em 1930 são denominados somente por “compêndio”, enquanto em 1931 são compêndio de desenho (para a 1.^a, 2.^a e 3.^a classe) e compêndio de desenho geométrico (para a 4.^a e 5.^a classe).

³¹ Decreto-Lei n.º 20369 de 8 de outubro.

Rafael Pinto Barradas, “Professor de Desenho no Colégio de Nuno Álvares e Oficial do Exército” é autor, em 1932, do *Compêndio de desenho geométrico, para a 4.ª e 5.ª classe do Curso dos Liceus*³², sem cores na capa e no interior, referindo que o mesmo se encontrava “Em harmonia com o Decreto n.º 20369, de 8 de outubro de 1931”

Redução será a palavra-chave desta década. No programa de Manuel Rodrigues Júnior³³ registam-se alterações evidentes: reduzem-se os conteúdos do Desenho a um só compêndio que deverá conter três volumes/secções: um destinado à 1.ª e 2.ª classe, um para a 3.ª e outro para a 4.ª e 5.ª classe³⁴. O Programa em 1935³⁵, mantendo o *Conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte...* que desaparecerá em 1936, não apresenta diferenças de monta em relação ao seu antecessor. O lugar do Desenho confina-se ao final do rol das disciplinas teóricas, antes da Instrução Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, Lavoros Femininos, Canto Coral e Educação Física.

Augusto Nascimento, “Professor efetivo do Liceu Camões e da Escola Industrial Fonseca Benevides”, publica *Compêndio de desenho*, em 1935 e em 1940, agora com “estampas desenhadas pelo autor”, já de harmonia com os programas em vigor para o ensino liceal”, de 1936. É um manual quase espartano em que todos os desenhos, salvo raríssimas execuções, são traçados com recurso a utensílios de desenho rigoroso.

António Nóvoa (1995, p. 39), sobre a pedagogia deste período, afirma que “Durante os anos 30, enquanto os educadores portugueses inovadores são perseguidos e marginalizados, assiste-se à edificação de uma pedagogia nacionalista que mergulha algumas das suas raízes em ideias da Educação Nova”. Será a visita de Adolphe Ferrière a Portugal em 1930 “que conduz a uma inflexão da atitude das autoridades e abre caminho a uma reinterpretação das teses da Educação Nova.” Deste modo, reitera (pp. 37-38), “começa a descobrir-se uma nova imagem da Educação Nova, conectada com correntes pedagógicas religiosas e conservadoras, até aí desconhecidas em Portugal, onde todo o movimento tinha assumido uma feição laica e progressista”.

Em 1936, em plena ofensiva de afirmação ideológica do Estado Novo, é realizada uma importante remodelação no Ministério da Instrução Pública, que passa a designar-se Ministério

³² Livraria Pacheco, Lisboa.

³³ Decreto-Lei n.º 24526 de 6 de outubro de 1934.

³⁴ Esta redução será reforçada em 1936, na reforma de Carneiro Pacheco.

³⁵ Decreto n.º 25414 de 28 de maio de 1935.

da Educação Nacional³⁶. O ministro Carneiro Pacheco, que “promulga a reforma do ensino liceal”, informa do seguinte³⁷:

E fácil seria a justificação de todo o conjunto de medidas novas de que é feita a presente reforma, tronco de um sistema pedagógico que procurará desburocratizar todo o ensino e pô-lo, organicamente, ao serviço da unidade moral da Nação. No próprio ano em que se completa um século sobre a instituição dos liceus em Portugal, este diploma pode haver-se, pela intenção de valorizar a sua grande missão educadora, como um acto comemorativo.

Nesta leva cria-se, paralelamente, a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães, fundamentais ao estabelecimento do salazarismo.

O curso liceal é articulado em três ciclos³⁸. O Desenho é remetido ao 1.º ciclo, em que “o ensino será essencialmente prático e descritivo, destinado a despertar no aluno a faculdade de observação e a definir a tendência do seu espírito [...]”. No Programa³⁹, apresentam-se os conteúdos de Desenho e trabalhos manuais, para o 1.º, 2.º e 3.º ano: i) *Desenho geométrico*; ii) *Desenho de invenção*, iii) *Desenho de imitação à mão livre*; iv) *Trabalhos manuais* – no 1.º ano, de ordem geral: diversos [conteúdos], relativos à matemática; às ciências histórico-naturais. No 2.º ano: [conteúdos] relativos à matemática; às ciências histórico-naturais (pp. 1253-1254):

A disciplina de desenho e trabalhos manuais será orientada predominantemente no sentido da educação plástica do aluno e desempenhará uma função adjuvante do ensino de outras disciplinas, para o que ao professor compete fazer, segundo as necessidades pedagógicas, a mais útil aplicação das três unidades eletivas na proporção de 2 para 1.

Estamos perante uma reforma curricular (1936) de simplificação dos programas, de supressão de conteúdos (de história de arte, mas não só) de separação entre a via liceal, elitista, e o ensino técnico, mais popular. Os Trabalhos Manuais, que serão acoplados ao Desenho (p. 1255),

³⁶ Decreto-Lei n.º 27084 de 14 de outubro de 1936.

³⁷ No mesmo Decreto n.º 27084, p. 1236.

³⁸ 1.º Ciclo: 1.º, 2.º e 3.º ano; 2.º Ciclo: 4.º, 5.º e 6.º ano; 3.º Ciclo: 7.º ano.

³⁹ Decreto n.º 27085 de 14 de outubro de 1936.

[...]devem ser considerados como um meio educativo e nunca como um fim; isto é, não se destinam a preparar artífices, mas a retemperar o espírito do esgotamento nervoso e da fadiga dos estudos modernos [...] constituem um valiosíssimo fator da educação do carácter.

Em 1936, Eduardo Ismael dos Santos Andrea e Luís Maria de Passos da Silva, publicam *Elementos de geometria: 1.º, 2.º e 3.º ano*. O compêndio *Elementos de geometria* concentrava toda a tradição liceal do desenho: escrupulosas indicações sobre asseio e cuidados a ter com os instrumentos e materiais de desenho; passos a dar para executar as técnicas; enunciados de geometria; estampas exemplificativas de várias modalidades e articulações entre elas. Algumas críticas posteriores apontaram à conceção geometrizada de todas as representações gráficas e aos métodos de ensino mecanizados e pouco criativos. Os discursos dos finais da década de 1940 e de 1950, já com uma visão do pós-Guerra, chamaram a atenção para a falta de liberdade criativa dos alunos deste período, visto que se lhes pedia apenas que traçassem linhas geometricamente delimitadas, colorissem espaços confinados por elas e escolhessem cores em harmonias predefinidas (aposta nos conteúdos programáticos das leis de harmonia, simetria, repetição e alternância). As formas e as cores deveriam obedecer às combinações apresentadas (cf. Penim, 2011). Não obstante estas limitações, em parte advindas dos condicionamentos do programa, o manual apresenta uma técnica e qualidade estética apreciáveis.

Um ano depois, Luiz Passos e Jaime Martins Barata são autores de *Elementos de desenho, para os 1.º, 2.º e 3.º anos dos liceus* (1937), com impressão até 1946. Luiz Passos tem formação em matemática e é professor do secundário. Martins Barata, também professor – nos liceus de Pedro Nunes, Gil Vicente e Passos Manuel, em Lisboa, de Portalegre e de Setúbal –, já tem reconhecida carreira artística. José Júlio Leitão de Barros e Jaime Martins Barata publicam em parceria, em 1937, *Elementos de História de Arte*, para o 4.º e 5.º anos dos liceus.

Martins Barata completa o Curso da Escola Normal Superior de Lisboa em 1921, para ser professor de Matemática. Desde a sua juventude, vai desenvolvendo trabalho nas artes plásticas, nomeadamente pintura de cavalete e aguarela; frequenta a Sociedade Nacional de Belas-Artes, onde contacta com alguns dos maiores pintores, escultores e arquitetos da época; é discípulo de Raquel Gameiro; notabiliza-se nas exposições anuais da Sociedade Nacional de Belas Artes, onde recebe medalhas em aguarela em gravura; atinge o cargo de diretor artístico do semanário *O Domingo Ilustrado*. Coube-lhe, também, a ilustração, revelando-se um criador eclético com obra multifacetada em selos, moedas, livros, pinturas, objetos e ilustrações diversas. O

ilustrador participa em jornais como *ABC*, *ABCzinho*, *Notícias Ilustrado*; revista *Música*; livros de literatura juvenil, como *História Trágico-marítima*, de António Sérgio; *A Eneida* ou *Os Lusíadas* contados às crianças e lembrados ao povo, adaptados por João de Barros. Ilustra alguns livros relativos à cidade de Lisboa ou de carácter etnográfico. Em 1939 viaja à Alemanha, como metodólogo do ensino do Desenho. Em 1940, ano da Exposição do Mundo Português, Martins Barata é convidado a realizar dois trípticos, representando conquistas militares da monarquia, e um grande baixo relevo de evocação à Lisboa seiscentista. Como artista executa inúmeros frescos e painéis em edifícios públicos no país e estrangeiro. Em 1947, colabora com Almada Negreiros no projeto gráfico de *Lisboa, 8 séculos de História*. Desde esta data, até 1968, foi consultor-artístico dos CTI.

Faria de Vasconcelos, escreve em 1939, *O Desenho e a Criança*. Na mesma época são lançados dois compêndios, dos seguintes autores: José Augusto do Nascimento: *Compêndio de desenho, de harmonia com os programas em vigor para o ensino liceal*; José Vicente de Freitas: *Desenho: 1.º, 2.º e 3.º anos do Liceu* (o primeiro reeditado até 1946 e o segundo até 1941).

Três características, comuns a todos os autores aqui assinalados, são a formação artística superior; a docência do Desenho (e raras vezes da matemática) no ensino liceal; o desempenho, em geral, de funções pedagógicas de responsabilidade. Exclui-se José Vicente de Freitas, que foi ministro, general e professor da Academia Militar.

No Desenho da década de 1930 percecionam-se pontos de contágio com outras disciplinas e outros níveis de ensino. Alfredo Fernandes, professor da Escola Comercial Rodrigues Sampaio, publica *Cartilha Experimental* (com 12.ª edição em 1935), sob o lema “ver para compreender”. Influenciado pela sua experiência no ensino técnico, Fernandes procura conduzir os alunos “da coisa para a letra”, com recurso ao processo intuitivo. Nos anos 40, constituem iniciativas de carácter inovador os manuais apresentados e organizados de acordo com “centros de interesse” em substituição definitiva das “lições de coisas”. Os “centros”, seguindo as propostas de Ovide Decroly, pretendem facilitar a aprendizagem, em temas como alimentação, habitação, vestuário, luz e fogo, animais, vegetais, fenómenos, astros, transmissão da palavra, história de Portugal, a família, humanidade, a escola, etc. “Cada um destes centros de interesse é introduzido por um quadro pictórico, evolutivo, em várias sequências legendadas. Desenvolve-se através de textos, em prosa e verso e com tramas diversas” (Magalhães, 1999, p. 294). Veja-se também, de Romeu Pimenta e Domingos Evangelista, *Livro de Leituras para a 4.ª Classe* (1945, Porto, Editorial Domingos Barreira) ou os manuais, da 1.ª à 4.ª classe, com

estrutura análoga, dos irmãos Augusto César Pires de Lima e Américo Pires de Lima. A *Cartilha Visual*, de Augusto de Santa-Rita, publicada em Lisboa em 1946 – assim como *Cartilha Infantil*, de A. Simões Lopes –, é composta por pranchas, semelhantes às de banda desenhada, contendo episódios ilustrados da história pátria, virtudes, atitudes, lições de vida, higiene ou provérbios. Estes manuais apresentam processos de leitura centrados na imagem, sem soletração, próximos de um método global.

Como temos observado, as décadas de 1920 a 1940 trouxeram novidades. No plano geral, o ensino do desenho ganhou com a acentuação do carácter estético nas classes terminais (4.^a e 5.^a) com breves noções de história da arte, a reboque da “composição decorativa” e relação com os “estilos decorativos”, apesar da regressão, ou melhor, supressão, da componente estético-artística sofrida no programa de 1936. Os programas determinaram a obrigação do uso de cor nos compêndios de desenho. A indicação de que os alunos deveriam adquirir noções de arte leva os autores de manuais “republicanos” a integrar um breve vocabulário de “formas artísticas” de várias civilizações. Os compêndios de desenho passaram a dedicar algumas páginas ou estampas com imagens de objetos/monumentos e formas decorativas, que classificaram como egípcias, gregas, românicas, renascentistas, etc. Dentro do espírito de valorização da arte circularão: *Elementos de História da Arte*, em 1922, de José Júlio Leitão de Barros, uma narrativa histórica das produções artísticas da humanidade, da pré-história ao século XIX, com várias edições e versões sucessivamente melhoradas; *A Arte. Palestras Simples Para Uso da Juventude*, de Elias Pécaut e Carlos Baude, 1934, com versão e notas de José Agostinho; *Impressões de Arte (1925-1935) - Crónicas sobre figuras e factos da Arte Portuguesa*, de Adolfo Faria de Castro, 1936, com *Prefácio* de Jaime Magalhães Lima

Este terceiro período do Desenho (da década de 20 a meados da de 40) acompanhou as exigências de cromatismo nos manuais com a procura de um equilíbrio entre as diferentes modalidades do desenho, nomeadamente desenho geométrico, desenho decorativo/composição decorativa e desenho à mão livre/desenho à vista. Embora o desenho geométrico ainda mantivesse um forte estatuto, os compêndios de Desenho preencheram-se com aplicações decorativas e estilizações vegetalistas, plenas de cor. O cromatismo encareceria certamente estes livros, surgindo assim um conjunto de cores pobre, ou inexistente, e muitos padrões decorativos repetitivos e com mancha reduzida – tal como veremos nos compêndios dos anos 30, de Rafael Barradas ou de Augusto Nascimento, entre outros. Mas o espaço dado ao estético era indiscutivelmente maior na entrada para a década de 40 – na melhoria de todo o aspeto gráfico

dos livros, sendo exemplares os compêndios de Luís Passos e Martins Barata, caracterizados por uma coerência de linha gráfica e padrões de gosto *deco* – e superior na de 50, observado na qualidade das imagens dos compêndios dos Faria de Castro; na rica expressividade *naïf* e colorido dos livros de Betâmio de Almeida; nas boas reproduções de Helena Abreu e Pessegueiro Miranda.

A estrutura e organização nos manuais será consolidada definitivamente na década de 40, os autores decidem a estruturação quer em função das modalidades do desenho, quer em função dos anos de escolaridade. A organização pelas modalidades/temas permitirá conferir às matérias uma lógica e uma ordem natural, circular: parte-se do desenho livre, passa-se ao desenho geométrico, conclui-se na composição decorativa com aplicação do geométrico; no 2.º ciclo, começa-se pelo desenho à vista, numa lógica justificada na relação informação-ação. O 5.º ano é o culminar de um trajeto disciplinar que se inicia no 1.º, partindo de uma perspectiva integradora e relaciona. Os conteúdos no 1.º e 2.º anos, assim como no 3.º, 4.º e 5.º não diferem, mas as matérias e complexidade são aumentadas. Percebe-se um trajeto em direção ao pensamento e noções abstratas, na geometria, a par com uma gradual distanciação do ‘pequeno mundo’ do aluno.

Sobre o período compreendido, Filomena Mónica (1978, p. 133) considera que, entre 1926 e 1939, se viveu uma época de inculcação ideológica: “a visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma conceção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de deteção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação”. Na sequência da reforma do ministro Carneiro Pacheco, que reabre o caminho do regime geral do livro único – o qual, por diversas razões, não ocorreu ao mesmo tempo e de igual modo em todas as disciplinas –, e após o Decreto-Lei n.º 30660⁴⁰ e outros de teor semelhante, os textos visuais que compõem os manuais não vão além dos traçados geométricos e dos elementos simbólicos do patriotismo, da hagiografia religiosa, da ruralidade, da “vida simples”, da produção decorativa e artesanal nacional. Esta visão, que perdurará até final da ditadura, ficará patente nas fotografias, desenhos, pinturas ou esquemas apresentados nos compêndios. Alude-se a personagens “áureas” e objetos simbólicos; aos monumentos nacionais; à iconografia da cruz de Cristo; à simbologia do mundo

⁴⁰ ... de 20 de agosto de 1940, que “estabelece as bases que regulam a execução da edição do livro único do ensino primário elementar”.

vegetal e animal; à exaltação dos gestos de “bravura”; à “mansidão” da mulher no lar e ao “recato feminino”; à contemplação de símbolos-manifestações do progresso (transportes, estradas, obras de vulto...); à preferência pelo desenho de objetos de uso diário e do ambiente próximo; à opção pelas técnicas das “artes úteis” ... Uma empreitada encetada no treino contínuo dos movimentos do corpo, da destreza da mão e na formação do espírito, em sequência pedagógica e didaticamente ordenada, conducente à construção e representação de um mundo fisicamente domado e mentalmente ordenado. Contudo, em aparente contrassenso relativamente a um suposto efeito pretendido de inculcação, os manuais vindos da reforma de 1936 remetem quase exclusivamente para os traçados geométricos, de formas estilizadas ou não figurativas, como se verifica no manual de Augusto Nascimento, *Compêndio de desenho*, de 1940, em que mesmo os poucos “objetos de uso comum” (jarros, potes, vasos...) ou o “desenho de invenção” são preferencialmente traçados com os instrumentos do desenho rigoroso. No conteúdo “desenho à mão livre” o autor esclarece que “a cópia de qualquer modelo é uma construção geométrica feita à simples vista e à mão livre. São segmentos paralelos, perpendiculares e oblíquos, divisões de segmentos em partes iguais, arcos tangentes, ovais, óvulos, elipses, etc.” (p. 55). Neste manual não existem imagens coloridas nem fotografias.

Fruto deste entendimento do Desenho, ainda algo positivista, surgirá em 1942 o compêndio de *Desenho à mão livre: noções práticas para os liceus, colégios, escolas técnicas profissionais e escolas do magistério primário*, publicado em Santarém por “Ed. Faria de Castro”, com texto de Adolfo Faria de Castro, “professor, licenciado em filosofia”, e desenhos de Rodrigo de Castro, “escultor e professor efetivo de desenho da Escola Industrial Marquês de Pombal”.

Se no Estado Novo dos anos iniciais o ensino das artes visuais foi intencionalmente reduzido ao desenho e trabalhos manuais, colado ao sentido do utilitário e da preparação técnica, em que se valorizava o traço, o contorno e a repetição de modelos, fornecidos em manuais-compêndio ou estampas, o futuro desenho do liceu, vertido normativamente, procurou preparar e moldar o estudante para a futura vida profissional, de chefia, a desempenhar nas fábricas e nos serviços. Um ensino de transmissão, reprodutivo, universalista, vinculado a uma realidade social e culturalmente imposta e aceite. Nesta pedagogia de caráter tecnicista, aluno e professor desempenham uma posição secundária, numa espécie de apagamento, em que o papel principal é atribuído ao sistema técnico da organização escolar, assumindo este, pela precisão das medidas, a suposta face da modernização do ensino. Arthur Efland e outros (2003)

compreendem as práticas pedagógicas acima descritas (tradicionais, tecnicistas) como uma herança natural das tendências pedagógicas oriundas da Modernidade.

Perante um ensino descontextualizado, reduzido aos aspetos técnicos e ao desenho geométrico, os manuais do pós Segunda Guerra vão tender para a incorporação do respeito (possível) pela liberdade de expressão dos estudantes, uma crença vinda da Escola Nova, em voga no período republicano.

4ª fase: Após as reformas simultâneas do ensino liceal e técnico, 1947/48. A expressão individual e a crescente valorização do pedagógico e do estético.

Na segunda metade deste século, distinguem-se duas fases. Na primeira (1950-60), há um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socioeconómica do pós-guerra. Numa segunda (1960-74), assiste-se a uma maior abertura do sistema, já com uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país.

No seguimento da aprovação do Estatuto do Ensino Liceal⁴¹, do ministro Pires de Lima, no Programa de “Desenho e trabalhos manuais”⁴², procurou-se, “sobretudo, que nos programas do curso geral as simplificações tomassem maior vulto, com o intuito de se conseguir que eles se acomodassem à capacidade recetiva dos alunos”, fruto também da influência que a psicologia alcança em meados do século em várias frentes das teorias da educação. Relativamente à adoção de manuais escolares é referido no Art. 4.º (1948) que

[...] enquanto não houver compêndios aprovados de harmonia com os novos programas, os conselhos escolares adotarão, de entre os aprovados à data [...] os que os que ofereçam melhores condições de adaptação a esses programas, recorrendo somente aos não aprovados no caso de se tratar de nova disciplina introduzida no plano de estudos ou de haver disciplinas que se estendam a anos do curso que até agora as não incluíam.

Quanto à estruturação do Desenho nos liceus, o mesmo surge até ao sétimo ano: no 1.º ano, *Desenho livre* – devem trabalhar-se “Assuntos variados de marcado interesse infantil”, sob influência do austríaco Franz Cizek, como é referido; *Composição decorativa*; *Desenho geométrico*; *Trabalhos manuais* (“Modelação. Trabalhos de papel, de cartolina e de cartão. Trabalhos de madeira”); no 2.º ano: *Desenho livre*; *Composição decorativa*; *Desenho geométrico*; *Trabalhos manuais* (em

⁴¹ Decreto-Lei n.º 36507 de 17 de setembro de 1947.

⁴² Decreto-Lei n.º 37112 de 22 de outubro de 1948.

madeira, papel, cartolina, cartão, pano ou percalina, gravura); no 3.º, 4.º e 5.º ano: *Desenho à vista; Composição decorativa; Desenho geométrico*. Assiste-se a uma verdadeira mudança de paradigma no ensino do desenho: “No passado procurava-se principalmente a perfeição da técnica; hoje [...] procura-se também desenvolver a capacidade de expressão, o poder criador e o gosto artístico, de modo a influírem útil e beneficemente através da vida”.

Neste programa, aprovado em 1948, no capítulo “Livros para o ensino” é apresentada a seguinte informação: “Compêndio de desenho para o 1.º ciclo; Compêndio de desenho para o 2.º ciclo; Compêndio de desenho para o 3.º ciclo”. Quanto a “Observações” regista-se que “As considerações de carácter geral sobre o livro dos programas anteriores são de seguir integralmente [...]” (p. 1173). E acrescenta-se:

A estas observações juntamos agora as seguintes, que as modificações do programa aconselham. Para a composição decorativa exige-se que alguns exemplos, tanto no 1.º como no 2.º ciclo, sejam reproduções perfeitas de arranjos decorativos do passado e do presente, com a indicação da sua origem. Alguns exemplos de composições decorativas serão coloridos. No estudo dos arcos, juntamente com o traçado de cada um, deverá haver, pelo menos, um exemplo fotográfico de uma parte ou do todo de um monumento do estilo de que o arco em questão é típico, com a indicação do nome, país e estilo a que pertence. De preferência devem ser apresentados exemplos tirados de monumentos nacionais.

Marcante, no panorama destes manuais, em regime de livro único, é o *Compêndio de desenho para o 2.º Ciclo dos liceus* (Edições Faria de Castro. Depositário: Papelaria Fernandes), “segundo os programas oficiais” (Santarém, 1950), com indicação nas primeiras páginas do manual: texto de Adolfo Faria de Castro, “Licenciado em Filosofia (U.C.), professor efetivo de Desenho no Liceu Nacional de Santarém e antigo bolseiro do Instituto para a Alta Cultura em Paris e Bruxelas” e desenhos de Rodrigo Faria de Castro, “Escultor (E.B.A.P.) e professor efetivo de desenho do ensino técnico profissional”. Obedece ao Programa de Desenho⁴³, sendo “Aprovado oficialmente como livro único (*Diário do Governo*, II série, de 24-VI-1950)”.

Os anos inaugurais deste quarto período, de uma marcada abertura intelectual em relação aos projetos editoriais anteriores, marcaram os manuais com inovações gráficas, novas permeações a correntes artísticas internacionais e inclusão de inovações pedagógicas e didáticas,

⁴³ Decreto n.º 37112 de 22 de outubro de 1948.

influenciadas por contributos do campo da psicologia, da educação pela arte e das novas correntes artísticas e movimentos sociais de rutura face ao estabelecido. Nos compêndios surgem inovações no desenvolvimento dos conteúdos e maior cuidado na componente pedagógico-didática. Os anos da década de 50 são de afirmação de ideais.

Lígia Penim, em “Narrativa apanhada em pleno voo: A história do ensino do desenho” (2011), afirma que a valorização pedagógica da expressão infantil teve dois entusiásticos defensores, Manuel Calvet de Magalhães, no ensino técnico profissional, e Alfredo Betâmio de Almeida, no ensino liceal. Estes professores-metodólogos, seguindo o movimento de Educação pela Arte – com origem teórica na obra publicada por Herbert Read em 1943, *Education through Art*, e que nos anos seguintes se foi tornando conhecido –, nos seus objetivos pessoais e sociais, foram decisivos na ligação entre a expressão artística infantil e a psicologia. Eles foram fortes divulgadores de um espírito de inovação que atravessou o ensino do desenho nas décadas seguintes. Para o primeiro, o principal palco para as suas ideias foi o boletim Escolas Técnicas, enquanto para o segundo, a revista Palestra foi o seu espaço redatorial por excelência. Reformadores, produtores de materiais escolares, formadores de professores e autores de artigos, implicaram-se numa campanha sem precedentes de valorização da “arte infantil” e do espaço do desenho nos currículos escolares.

No programa de 1954⁴⁴, novamente de Pires de Lima, ocorrem pequenos ajustes impercetíveis no que toca ao Desenho. No entanto, no domínio físico do manual a evolução é notável. A componente gráfica dos manuais evoluiu substancialmente durante o Estado Novo: passou-se da página a preto e branco dos finais da I República, na totalidade do manual, à exceção das raras e poucas estampas em cores aguareladas, devido aos condicionamentos técnicos e económicos da época, para páginas a cores e numerosas figuras e estampas, muitas delas de página inteira ou mais.

Nas décadas de 50 e 60 do século XX, os manuais de desenho, no plano das imagens, passam a integrar conceitos psicopedagógicos; enchem-se de cor, de desenhos dos próprios alunos – com grande percentagem nos compêndios para o 1.º e 2.º anos, de Betâmio de Almeida – e de reproduções de arte. Contudo, como veremos, nos compêndios com maior difusão neste período – de Betâmio ou Helena Abreu –, são poucos, percentualmente, os autores citados e as imagens de obras de arte contemporânea, seja nacional ou internacional. Regista-se antes uma

⁴⁴ Decreto n.º 39807 de 7 de setembro de 1954.

profusão de imagens na aplicação das várias técnicas, algumas delas de inegável qualidade artística, realizadas pelos próprios autores, também eles artistas. “A primeira mulher autora de manuais de desenho, a pintora Maria Helena Abreu, esteve por dentro destas alterações programáticas” (Penim, 2011, s.n.). A mudança ocorrida a partir do primeiro ciclo dos liceus e do ciclo preparatório do ensino técnico extravasa para os outros ciclos. Para esta investigadora (2011), foram anos fundamentais para fazer do desenho escolar espaço de difusão de novas formas gráficas:

O desenho não só se modernizou do ponto de vista estético, mas encarnou objetivos mais amplos, a educação integral. Procurava-se desenvolver a observação, a memória e o sentido do espaço, tal como antes, mas a imaginação do aluno [no 1.º e 2.º anos] e a expressão do movimento eram aspetos particularmente cuidados.

O tipo de papel e gramagem melhoraram significativamente, bem como a qualidade da encadernação, capas e funcionalidade do formato. Os manuais-compêndio atingiram uma qualidade científica e de ilustração dificilmente ultrapassável.

Helena Abreu, formanda de Betâmio de Almeida, publica em 1954, em colaboração com Ferrer Antunes, um livro único para o 3.º ciclo dos liceus, com um cromatismo intenso, novas propostas estéticas – entre as quais padrões decorativos modernistas e da “arte popular” (do continente e das colónias) –, e cartazes do “folclorismo elegante” de autores afetos ao Secretariado Nacional de Informação (SNI) (cf. Penim, 2011), é, contudo, pelos manuais do 2.º ciclo dos liceus que ficará conhecida. Os manuais de Helena Abreu atravessaram as mudanças curriculares que a disciplina de Desenho sofreu, assistem às alterações de Veiga Simão em 1973 e à Revolução de 1974 – nesta altura, com as necessárias adaptações, tomam a designação, na capa, de *Educação Artística* e, depois, *Educação Visual e Estética*). Nestes anos o Desenho integra objetivos de uma formação visual e estética, modificando os seus conteúdos para aspetos mais conceptuais e artísticos e passa a designar-se Educação Visual e Estética; os ensinos secundários, liceal e técnico, unificam-se.

5.2. Sobre a natureza e consolidação do Desenho nos manuais

Com o objetivo de cotejar o que tem sido concluído por alguns dos autores com maior relevância no panorama nacional – incluindo Justino Magalhães, Lúcia Penim, Maria Clara de

Brito, Maria Flôr Dias, Catarina Martins, Teresa Eça ou Gláucia Trinchão – sobre a temática da origem e consolidação das disciplinas dos liceus, em concreto do Desenho e respetivos compêndios, realizei uma pesquisa sistemática (no acervo da Biblioteca Nacional de Portugal, como descrito no capítulo relativo à constituição do *corpus*), sem prejuízo de outras dispersas por diversos arquivos. Verifiquei a existência de manuais-compêndio com produção desde o século XVII até à década de 70 do século XX, sendo possível testemunhar filiações, agentes envolvidos e modos de naturalização das ideias e “fazeres” do Desenho norteadores daquilo que foi, no nosso país o ensino artístico. Em pleno século XIX, a defesa do campo disciplinar coube a um grupo relativamente ‘anónimo’ composto por militares, intelectuais, engenheiros, futuros operários especializados...; na passagem e no decorrer do século XX tal papel será paulatinamente assumido por uma certa ‘elite’ da arte e da cultura (cf. Penim, 2012).

Ainda que o foco desta tese seja o Desenho no 1.º e 2.º ciclo (do 1.º ao 5.º ano) dos liceus do Estado Novo, a problemática dos compêndios insere-se numa linha temporal de um extenso arco de quatro séculos, que aqui se pronuncia em manuais e autores com desiguais intensidades nos diversos períodos. Da pesquisa retiram-se algumas conclusões:

1. A variedade do público e funções. Os manuais de desenho da pesquisa (cerca de 110) dirigem-se a uma grande variedade de cursos, profissões, ocupações e finalidades do saber;
2. A antiguidade do género. O documento mais antigo encontrado na pesquisa, um manuscrito de 1676, denominado *Breve compendio do que pertence à [sic] obrigação de hum capitão de mar e guerra*, demonstra duas evidências fundamentais: a antiguidade do género compêndio e a preconização de uma ligação duradoura: a dos autores vindos da carreira militar às disciplinas do desenho, a qual, com maior ou menor preponderância, durará até aos anos 30, no Estado Novo. A estes autores se deve, nos primórdios dos compêndios de desenho, a criação, a transposição e a defesa de saberes e técnicas ministrados nesta disciplina, com preponderância para o desenho técnico e geométrico rigoroso – porém, depois da abertura de caminho pelos renascentistas, escolas artísticas, aulas de “dibujo” e do “risco”, dos “tratados”, de Francisco de Holanda...;
3. A filiação militar. O desenho tem no nosso país uma longa filiação à esfera militar. A necessária inclusão do desenho no *curriculum* da formação do futuro militar de carreira, é visível desde o século XVIII, em livros como o *Compendio militar, escrito segundo a doutrina dos melhores autores para instrusão dos discipulos d'Academia Real de Fortificação, Artilheria, e Dezenho...*,

por Mathias José Dias Azedo, “Cavaleiro professo na Ordem de S. Bento d'Avis, Terceira parte, que trata dos elementos de tática [sic]. Lisboa: na Regia Typografia Silviana, 1700”. A influência militar prolonga-se pelo século XX, agora de um ponto de vista de perpetuação da filiação de saberes e da validação autoral, observe-se o livro, de 1935, *Desenho Geométrico, 1a, 2a, 3a classes - 1.ª parte* (publicado em Lisboa, Depósito: Livraria J. Rodrigues & C.ª), “pelo general”, assim autoreferido, José Vicente de Freitas.

Numa comunicação sobre o tema do ensino das artes visuais em Portugal, Teresa Eça (2000), em “Desenho e Exército, que tipo de interferências?”, assinala que o ensino do desenho (geométrico, como era comum) tem também raízes na cosmografia e cartografia que os pilotos navegadores portugueses dominaram no século XVI. O desenvolvimento da navegação e das viagens portuguesas no século XVI implicou o estudo de noções de representação fundamentais para a cartografia e para a cosmografia. Esse ensino era restrito a pilotos e mestres de cartas de marear e incluía no programa o estudo da esfera, movimentos celestes e instrumentos náuticos (cf. Carvalho, 1986). Porém, como ressalva Eça (2000, s.n.), “as aulas dessas matérias eram frequentadas por um reduzido número de pessoas ligadas à nobreza e aos militares”. A atividade dos militares no ensino da geometria, e até na luta contra o analfabetismo como aconteceu no século XIX, foi preponderante.

O número de autores de compêndios de desenho que pertenciam ao exército era relevante, assim como os professores de Desenho que eram, ou tinham sido, militares de carreira. Foi também nos colégios militares que melhor se desenvolveu o ensino da geometria descritiva. Uma situação que se prolongou: “a preponderância do desenho linear e da geometria acontecia também noutros países da Europa, mas em Portugal ela manteve-se até aos anos 50. Joaquim de Vasconcelos (1877) afirma que se constatava em relatórios e exposições internacionais que o ensino da geometria descritiva em Portugal era muito desenvolvido em detrimento do ensino do desenho ornamental ou do desenho de observação [sendo esse um fator negativo para a modernização do país]”. Por outro lado, conclui ainda aquela autora (Eça, 2000):

[...] o positivismo científico de novecentos presente na educação artística em Portugal privilegia a representação gráfica descritiva em detrimento da representação expressiva ou simbólica. A geometria descritiva apresenta uma representação objetiva e universalista da realidade, favorecendo uma visão totalitária da ciência e da técnica como pressuposto teórico.

4. A inserção em redes. Os compêndios testemunham a inserção numa circulação supranacional, mesmo que ténue, veja-se o seminal exemplar *Compendio das diversas obras que o Conde reynante de Schaumbourg Lippe... remeteo ao Brigadeiro Christianno Frederico de Weinboltz para serem traduzidas na lingua portugueza e entregues a esta Corte*, um manuscrito de 1778. Desta circulação, e incorporação de referenciais externos (o tema das influências será desenvolvido no capítulo denominado “Redes e transferências na circulação transnacional de saberes em Desenho”), dá testemunho Maria Clara Brito (2014, p. 44), quando afirma que na organização dos compêndios de Theodoro da Motta, em finais do século XIX, além das possíveis influências de “Tratados de Arquitetura”, “Tratados de Engenharia Militar”, ou mesmo do manual de *Desenho Linear*, de Francoeur, não podemos deixar de ver uma adaptação da metodologia clássica. Assim, diz,

[...] temos uma formação de base racional (o desenho geométrico), complementada com uma observação intuitiva (de estampas e de objetos) numa primeira fase, e criterial numa fase posterior: proporcionalidade, análise estrutural, simulação volumétrica e estratégias gráficas. A observância mimética, o rigor construtivo, o preciosismo gráfico das estampas de sua autoria e as referências visuais aos ornamentos e à arquitetura do passado (clássica), são sinais evidentes dos seus referentes artísticos e daquilo que entendia dever ser a cultura estética e visual do estudante liceal.

5. Existência de apropriações externas. Igualmente, ocorrem apropriações didáticas vindas de fora, como se verifica nos compêndios de José Miguel de Abreu e António Teixeira Machado, em finais de XIX, onde os autores propõem o “método estimográfico”, de J. Grandauer (divulgado em Portugal, essencialmente, por Joaquim de Vasconcelos, no texto *Reforma do Ensino do Desenho*, em 1879), sendo este introduzido no programa de Desenho das Escolas Industriais e de Desenho Industrial, em 1886, e no Programa de Desenho do Ensino Liceal, pela reforma de Jaime Moniz, em 1895. Curiosamente, como realça Brito (2014, pp. 44-45), justificando esta suposição, os termos, “estimográfico”, “stigmográfico” ou “método (e)stimográfico”, não existem no dicionário de Francisco Assis Rodrigues, publicado em 1875: *Dicionário Technico e Historico de Pintura, Esculptura, Architectura e Gravura*. Este facto poderá significar que o termo – do grego *stigma*, significa marca – foi uma novidade na época. Uma integração compreensível, e provavelmente forçada, nos conteúdos da disciplina, atendendo ao facto de que o desenho geométrico em voga na época não se

socorre deste método. No método estimográfico, todos os suportes como as estampas, o papel, ou as ardósias, eram marcados com pontos ou linhas em quadrícula, para onde os alunos iriam transferir em desenho, em escalas diversas, as figuras dadas. Na origem do método encontram-se influências de Pestalozzi e Fröbel, pelas quais se realiza um paralelismo entre a aprendizagem da escrita e do desenho, nomeadamente pelo uso de uma espécie de escantilhões normativos do grafismo (na prática artística esta metodologia não é mais que a ampliação/redução por quadrícula);

6. A influência da matemática. No século XIX é notória, e crescente, a influência de matemáticos na construção e lecionação do conteúdo do Desenho, agora em paralelo com os militares, ficando a disciplina cada vez mais circunscrita, e justificada, sob o alçado da aritmética e dos traçados geométricos apensos à matemática – que durará, com maior ou menor fulgor, até à reforma de 1936. A presença da matemática no Desenho verifica-se em inúmeros manuais, quer no ensino na metrópole, quer nas colónias, leiam-se, a título de exemplo, o *Compendio de lições teóricas*, do III ano da cadeira de desenho da Escola Mathematica e Militar de Goa, 1846 (com coordenação de Cândido José Mourão Garcez Palha, Nova-Goa: Impr. Nacional) ou, muito mais tarde, a reforma do ensino liderada pelo ministro Carneiro Pacheco, onde é escrito no programa de Desenho e Trabalhos manuais que devem ser realizados trabalhos para as disciplinas de matemática ou ciências.
7. A regularidade na publicação. A produção manualística de Desenho apresenta um padrão regular, sendo os compêndios acompanhados de outros livros complementares (de exercícios, de “treino”, de “noções”, de “história da arte”) seja no regime de livro de escolha livre, de “aprovação” ou de livro único.

Em conclusão, recorro à síntese de Justino Magalhães (1999) quando defende que no Portugal dos séculos XVIII, XIX e XX, o manual oscilou numa “dialética triangulada” em face do próprio enquadramento legal e da história da escola. Assim, do século XVIII até ao terceiro quartel do século XIX, o manual foi identificado com a escola, como método e disciplina e, posteriormente, enciclopédia; de finais do século XIX e durante a I República, o manual constitui-se iniciação, uma conceptualização, uma remissão. Do início do Estado Novo até ao final da década de 1960, o manual constitui-se como uma antropologia, uma visão total e organizada sobre o mundo. Num período de dois séculos (XIX e XX), de manuais dirigidos para a adolescência, a centralidade dos temas focalizados na relação entre “conhecimentos de coisas”

e formação de princípios, normas e valores, evolui para a prevalência dos princípios, normas e valores: será tão ou mais importante educar e normalizar cimo esclarecer ou instruir. Os manuais do período do Estado Novo revelam-se mais orientados no plano ideológico. As anteriores “noções de coisas” dos primeiros anos são relativamente secundarizadas, cedendo lugar ao simbólico, à generalização de noções, princípios e valores. As abordagens a situações reais evoluem de um apelo ao sensorial e ao “fazer”, nos primeiros anos de escolaridade, para o apelo ao percetual e abstrato. “A imagem e outros recursos gráficos reforçam e ilustram uma decodificação conformada e conformativa das mensagens escritas [e vice-versa]” (p. 296). Nos manuais, a escola controla o simbólico e o imaginário, não admite a dúvida nem questiona. Refira-se, porém, que a prevalência de certas temáticas e a sua transversalização nos livros da disciplina, ainda que reforçando objetivos ideológicos, não esquecem princípios pedagógicos. Estamos na presença de manuais técnica e ideologicamente pensados, mas minuciosamente cuidados quanto à qualidade dos materiais e rigor na apresentação da informação.

5.3. A validação do compêndio: do ‘colocar em ordem’ ao livro único

A literatura escolar é uma das vias privilegiadas de acesso às representações da construção do Estado Novo, pelo retrato que proporciona das diversidades culturais, artísticas, artesanais, geográficas ou folclóricas. O Governo e o sistema educativo português reconhecem no manual um importante papel, na implantação e desenvolvimento da escolarização nacional, o manual obedece a regras de validação e adoção.

Considero importante proceder a uma análise dos documentos legislativos referentes às reformas do ensino liceal, incidindo a análise nos anos de 1930 a 1974 e focando a atenção no 1.º e 2.º ciclo, privilegiando o que concerne à elaboração, validação e adoção dos manuais de Desenho. Esta aproximação permitirá conhecer mais de perto as opções tomadas pelos legisladores nos processos de remodelação do ensino, na medida em que “os diplomas legais constituem um *corpus* documental imprescindível para o estudo da retórica oficial sobre a reforma educativa [...], não só pelas medidas que preconizam, mas também pelo discurso legitimador que acompanha a legislação de maior importância” (Barroso, 1995, p. 31).

Hoje, os manuais escolares são avaliados, selecionados e adotados pelos professores. O regime de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares aplica-se a partir do ano letivo de

2008/2009⁴⁵. Neste diploma legal, os critérios de apreciação de manuais apresentam-se em quatro domínios: i) organização e método; ii) informação; iii) comunicação; iv) características materiais. As componentes de análise apresentam uma formulação genérica propiciadora de diversas interpretações. Grosso modo, existem três sistemas clássicos de adoção de um manual: i) “escolha livre” do livro, num mercado sem restrições prévias, onde se procura a adequação aos programas, à língua nacional, a necessidades específicas; ii) “oficialmente aprovado”, o livro é selecionado de entre um conjunto de livros oficialmente aprovados – o regime mais comum (até à reforma de 1947 vigorava, a espaços, este regime) e; iii) “livro único”. No período do Estado Novo, em cada exemplar, numerado pelo Ministério da Educação Nacional e rubricado pelo autor, figurava a menção “APROVADO OFICIALMENTE COMO LIVRO ÚNICO”, *Diário do Governo* ...).

As práticas de validação do século XX remontam ao século XIX, quando a emissão de um vasto conjunto de documentos legais procurava estabelecer regras de funcionamento e de seleção dos materiais pedagógicos. Lígia Penim, numa revisão das regras de funcionamento legal dos manuais escolares do ensino secundário português, *A alma e o engenho do currículo* (2011, pp. 51 ss.), refere que desde meados do século XIX, o período considerado “inaugural”, são visíveis dispositivos de regulamentação legal.

Os primeiros dispositivos foram inseridos em *Diário do Governo*⁴⁶. Segundo ainda Penim, sem discriminar curso, ano ou disciplina, publica-se então uma lista de livros autorizados para o ensino primário, secundário e superior. Em 1860 estabelecem-se regras específicas para a aprovação e adoção de livros escolares, sendo “necessário que o Estado indique às suas escolas os livros que ele julga merecerem a sua sanção”⁴⁷. A atuação do Estado sobrepunha-se aos poderes da sociedade civil. Dentro de uma característica cara aos comportamentos institucionais modernos dos sistemas educativos nacionais, a iniciativa do Estado previa não só avaliar os livros escolares a circular no reino, como também a sua promoção ou, até, impressão, decretando-se⁴⁸ que “os livros premiados são mandados imprimir por conta do governo, quando os autores não façam a expensas suas a impressão”. O Estado promoveria, atendendo à

⁴⁵ Pelo Despacho n.º 415/2008, *Diário da República*, 2.ª série, n.º 3 de 4 de janeiro.

⁴⁶ Edital n.º 247, de 20 de outubro de 1857. O Conselho Superior de Instrução Pública foi convocado para autorizar ou não o uso de determinados manuais e definir as regras da sua organização.

⁴⁷ Decreto n.º 50 de 31 de janeiro de 1860, pp. 27-28.

⁴⁸ Na página 32 deste Decreto n.º 50.

realidade cultural e económica do país, a redação de obras educativas respeitadoras das normas e dos programas oficiais. As normas estatais confundem-se com meios de controlo regular do livro escolar. Na década de 1860 o “regulamento estabelece que o prazo de vigência dos livros adotados é de três anos e que o atestado da sua qualidade, atribuído por cada comissão nomeada oficialmente, apenas pode ser válido no prazo máximo de dez anos” findo este prazo o livro ficaria sujeito a uma revisão e nova avaliação.

A dinâmica dos processos de controlo manter-se-ia durante as décadas seguintes e, invariavelmente, os manuais apresentam referência à sua aprovação ou validação como livro único, ainda que o novo “Regulamento dos livros escolares” (de 11 de julho de 1888) venha a redefinir o suporte da estrutura de controlo, cabendo agora ao professor “submeter à aprovação dos respetivos conselhos escolares a proposta dos livros de texto, escrita e fundamentada [...]”. Os professores podem sugerir, mas a última palavra cabe ao Estado. A necessária homogeneidade do ensino e a avaliação dos alunos fica garantida e verificada a partir dos conhecimentos contidos nos manuais aprovados oficialmente. Recomenda-se a todos os professores da instrução secundária que passem a doutrina, isto é, tenham em vista que “as disposições das leis referentes ao ensino ministrado nos livros oficialmente aprovados, prescrevem que seja exigido aos alunos o conhecimento da doutrina explanada nos mesmos livros”⁴⁹. O manual assume-se como meio de fixação dos cânones das disciplinas escolares, da escolarização moderna e da própria nação (Penim, 2011). Em suma, a regulamentação estatal fez recair no manual o poder de operacionalizar e regular a aplicação das orientações programáticas para o ensino secundário.

Após 1895 é lançada uma listagem de livros aprovados para o ensino secundário⁵⁰; o Governo fixa dos preços dos livros⁵¹; procuram-se “identidades curriculares específicas” (Penim, 2011, p. 56); “criticam-se as adaptações de livros estrangeiros ou as meras traduções⁵²; proíbe-se o uso de “livros de tradução que correm impressos”, em qualquer disciplina, protegendo os autores nacionais e os seus editores⁵³; determinam-se, afinal, os manuais que melhor encarnam o espírito das reformas. São medidas conducentes à concretização da ambicionada homogeneidade

⁴⁹ Portaria n.º 67 de março de 1898.

⁵⁰ Com o Decreto n.º 183 de 14 de agosto de 1895 e Decreto n.º 208 de 14 de setembro de 1895, respetivamente do regulamento e programas do ensino secundário.

⁵¹ Portaria n.º 222 de 1 de outubro de 1895.

⁵² Ver Joaquim de Vasconcelos, *A reforma do ensino de Bellas-Artes*, 1879.

⁵³ Circular de 21 de dezembro de 1899, p. 785.

do ensino. Contudo a eficácia de tais medidas decorrerá apenas em função do alcance territorial do manual.

Desde a reforma educativa de Jaime Moniz até à década de 1920, as normas “comprovam a vontade do poder político de fixar um cânone escolar” e de encontrar um modelo único de manual, detendo um controlo estreito sobre a circulação e aprovação de alguns destes manuais⁵⁴, presentes nos primeiros tempos do século XX⁵⁵. A política do manual é marcada pela vontade de adequar os materiais de ensino aos alunos que através deles deveriam estudar (Penim, 2011, pp. 59, 60). Porém a escassez de novas propostas autorais e de materiais á disposição do professor propiciavam a utilização de manuais anteriores, de livros estrangeiros ou até de outras opções de vertente experimental. Este período é também de procura de padrões de funcionamento dos manuais. Em 1918 eles são um meio de regulação estatal do ensino, a par com a lei, o programa, o tempo de estudo⁵⁶:

A extensão com que há de ser professada, nas diversas classes, cada disciplina, regula-se pelos preceitos e disposições legais que lhe dizem respeito, pelas inscrições do respetivo programa, pela atenção devida aos programas simultâneos com ele, pelo tempo semanal e anual concedido ao estudo, pelos livros aprovados, e, enfim, pela norma típica, mais ou menos elementar, da instrução secundária.

O livro único permanecera afastado do horizonte desta legislação mais recente. É aberta a possibilidade de circulação de obras diferentes para os mesmos anos: “Serão aprovados todos os livros que o mereçam pela exatidão da doutrina, clareza e método de exposição, desde que estejam organizados e redigidos em harmonia com as disposições legais, os programas e o caráter do ensino secundário”⁵⁷. Diz-se, ainda no mesmo diploma, que os manuais serão aprovados por um período de cinco anos letivos (ideia retomada na década de quarenta para o “livro único”), a partir da análise de comissões especializadas e vogais escolhidos pelo poder central.

⁵⁴ De que foi exemplo a aprovação dos compêndios da dupla de professores José Miguel Abreu e António Luís Teixeira Machado, em 1899.

⁵⁵ Ver Portaria n.º 164 de 20 de julho de 1904, sobre o uso de obras aprovadas em anos anteriores.

⁵⁶ À luz do Decreto n.º 4799 de 8 de setembro de 1918 (p. 1652).

⁵⁷ Decreto n.º 4799, de 1918, p. 1659.

Nos programas do ensino secundário (Decreto n.º 5002, de 27 de novembro de 1918, p. 2021), em “Instruções”, indica-se que “o professor, nas suas explicações, utilizará os quadros expositivos [...] Os exercícios serão desenhados na lousa e explicados pelo professor, observados os exemplares dos quadros expositivos. Dever-se-á graduá-los de modo que a turma os possa seguir [...]”. O manual tem aqui um papel diminuto, a sua utilização destinava-se claramente ao docente.

A década de 20 poderá ser considerada de transição. Ultrapassado o período inaugural, a iniciativa ditatorial do regime de Sidónio Pais, até final da década vai despontar, no processo do manual, a deriva para o autoritarismo. A seleção de livros para o ano de 1920-21, pela comissão de exame⁵⁸, ficou condicionada pelas condições legais expostas em dois documentos: o Regulamento da Instrução Secundária⁵⁹, com regras e prescrições que deviam ser seguidas pelos vogais, a fim de garantir a idoneidade das apreciações; a legislação referente à Reforma do Ensino Liceal de 1918-19⁶⁰. Estas fontes mostram a importância que o Estado atribui à produção e circulação de livros escolares. Os manuais serão aprovados por um período de cinco anos letivos, por comissões especializadas e vogais escolhidos pelo poder central⁶¹. O Estado impõe a validação, a obrigação, a seriedade processual.

O Regulamento da Instrução Secundária, de 1920⁶², aponta no art.º 1.º a responsabilidade do conselho escolar na escolha dos livros para os respetivos liceus. Aumenta o rigor ideológico e formal nos critérios de apreciação dos manuais, agora mais seguros não só nos conteúdos, mas também quanto à estética e ao rigor científico. O controlo do Estado exerce-se pela obrigatoriedade do cumprimento dos programas e da doutrina (apreciação ideológica).

Em período de instabilidade, o texto legal abre o concurso dos livros para o ensino secundário⁶³, mas logo um decreto o anula e dissolve a comissão respetiva⁶⁴: “Determina que os conselhos escolares escolham livremente os livros a adotar para o ano 1926-1927, devendo essa escolha recair somente em obras de autores, proprietários ou editores portugueses”. A reforma

⁵⁸ Despacho Ministerial de 7 de maio de 1921.

⁵⁹ Decreto n.º 4799 de 8 de setembro de 1918.

⁶⁰ Decreto n.º 5002 de 27 de novembro de 1918 e Decreto n.º 6132 de 26 de setembro de 1919.

⁶¹ Decreto n.º 4799 de 8 de setembro de 1918.

⁶² Decreto n.º 6675 de 12 de junho.

⁶³ Portaria de 3 de setembro de 1925.

⁶⁴ Decreto n.º 12156 de 20 de agosto de 1926.

liceal de 1926⁶⁵ inclui o requisito da estreita obediência aos programas, tanto que a inclusão dos programas no próprio manual passou a ser comum, bem como a anexação aos programas da informação sobre os manuais necessários, uma intenção aprofundada na reforma liceal que chegará em 1936.

No momento da ascensão do salazarismo deparamo-nos com três tendências “reguladoras” da relação com manual, as quais apontam individualmente para i) a uniformização do ensino a nível nacional; ii) o controlo pelo Estado; iii) a manutenção de uma margem de decisão reservada aos conselhos escolares dos liceus, na escolha dos compêndios constantes de uma lista comum.

O poder político toma consciência da capacidade da escola enquanto espaço de socialização para a formação de uma consciência nacionalista. O Estado vai promover a integração da população, através de padrões culturais que procuram a legitimação popular e a modelação de comportamentos. Esta relação entre socialização e educação só virá a efetivar-se quando o sistema de socialização for aplicado de forma massiva a toda a população escolar (Candeias, 2009), o que não acontecerá antes da chegada do ministro Carneiro Pacheco, em 1936, ainda que a política educativa nacionalista, já se fizesse sentir com Cordeiro Ramos, por exemplo. No ano de 1930, cuida-se da organização dos cursos liceais⁶⁶, pois conclui-se (pp. 1730-1731) que:

[...] o liceu não cura suficientemente da instrução moral dos seus alunos e faz silêncio no que respeita à sua instrução cívica. Reduz-se o número de disciplinas de cada classe [...] Restabelece-se o equilíbrio entre o ensino das ciências e o das humanidades [...] Equilibra-se o número de tempos letivos [...] e com vantagem para a formação mental dos alunos.

Em 1930 e 31⁶⁷, num “Programa para todas as classes do ensino secundário”, lê-se que os programas devem ser “exequíveis” e que “Para satisfazer a este objetivo necessário se torna cortar implacavelmente por todo o assunto que não seja indispensável à formação mental do aluno”. Não existe lugar para dúvidas:

⁶⁵ Decreto n.º 12594 de 2 de novembro.

⁶⁶ Pelo Decreto n.º 18779 de 26 de agosto.

⁶⁷ Respetivamente no Decreto n.º 18885 de 27 de setembro de 1930 e no Decreto n.º 20369 de 8 de outubro de 1931.

Todos os programas são acompanhados de Observações, que facilitam a sua interpretação, que não deve ampliar-se, e da indicação dos livros para o ensino, com os respectivos títulos e as notas precisas para orientar os autores. Não há casos omissos: onde não se indicam livros não há lugar para os adotar.

Surge, igualmente esclarecedor, um espaço denominado “Livros para o ensino”⁶⁸:

Livros para o ensino:

Um compêndio em três volumes para as três primeiras classes.

Um compêndio em dois volumes para as classes 4.^a e 5.^a

Nota. – O livro de desenho deverá ser para o aluno não só um elemento de informação, mas também um fator importante da sua educação estética. Deverá ser consultado com prazer, com verdadeiro entusiasmo, incutindo no aluno o desejo de o estimar e de o conservar com verdadeiro carinho. Para isso, deverá ter as figuras muito bem desenhadas, cheias de expressão e cuidadosamente ordenadas, de maneira a formarem um conjunto agradável e apresentará bom aspeto gráfico, quer no papel quer na impressão.

Define-se o objetivo do livro de Desenho:

Convém não perder de vista o objetivo fundamental do livro de desenho, que é o de facultar ao aluno o conhecimento das questões, mais por meio da visão do que por meio da memória. Deverão, portanto, as figuras ser apresentadas com a clareza bastante, para que os alunos as leiam com facilidade, convindo evitar as dimensões demasiadamente reduzidas, sobretudo quando se trate de construções geométricas. Nestas construções deverá pôr-se sempre em evidência (por meio de maior vigor das linhas) a solução ou soluções obtidas. A leitura deve ser feita mais na figura do que no texto, razão por que este não deverá ser muito extenso.

O primeiro critério é de cariz pedagógico: o compêndio é, acima de tudo, um elemento de informação. Os segundos critérios de análise dos manuais, neste caso de Desenho, ficarão, cada vez mais, ao nível das intenções, ligados a exigências de caráter material, educação estética ou psicológico, abrangendo a motivação e a afetividade que deveriam estar inerentes no manuseamento deste objeto.

⁶⁸ Decreto n.º 18885, 1930, p. 2022.

No ano 1930, a redução nos recursos leva à extinção das Escolas Normais Superiores⁶⁹, estabelecem-se novas bases para o concurso dos livros a adotar nos liceus⁷⁰; aprovam-se de programas para todas as classes do ensino secundário⁷¹. É um período de aparecimento de um vasto número de obras a concurso em formato de compêndio, caderno de exercícios ou antologias. Num relatório publicado em 1932, antecipa-se o Estatuto do Ensino Secundário, define-se o objetivo de alargar a qualidade dos manuais⁷²: “torna-se possível fornecer a quem estuda livros mais selecionados sob os diversos aspetos pedagógicos, sem esquecer o da higiene escolar [...]”.

Com a chegada de Salazar a Chefe do Governo, a 5 de Julho de 1932, produzem-se iniciativas tendentes à institucionalização do regime a que ele mesmo chamou Estado Novo. Assistir-se-á à adoção gradual de medidas de controlo e repressão sobre quem desafia a ordem estabelecida. A política educativa do Estado Novo caracterizar-se-á pela construção de um projeto de educação nacionalista e autoritária, orientada ao endoutrinação e inculcação ideológica, conservadora na mobilidade social.

Na primeira metade da década de 30, consuma-se a operacionalização dos aspetos que envolvem a apreciação do Estado, como forma de regulação e estímulo à produção, e a proteção do aluno da especulação económica no preço do manual. Regulamenta-se o “regime de escolha de livros para o ensino secundário e técnico”; a aprovação e adoção de livros escolares⁷³; suspende-se (por um ano) a apresentação, para aprovação, de livros destinados ao ensino secundário⁷⁴; promulga-se uma reforma do ensino secundário⁷⁵; e regulamenta-se o sistema de adoção de manuais escolares⁷⁶.

O período entre 1926 e 1936 é marcado por hesitações. Em 1935, após as investidas doutrinárias de Cordeiro Ramos, assiste-se a uma relativa (e incompreensível) brandura normativa. No mencionado decreto (n.º 25447), ordena-se que “Sendo indiscutivelmente assim, somente há vantagem em que sobre os mesmos assuntos haja, em muitos casos, na classe,

⁶⁹ Decreto n.º 18973, de 28 de outubro.

⁷⁰ Decreto n.º 19605, de 15 de abril de 1931, pp. 631-633.

⁷¹ Decreto n.º 20369 de 8 de outubro de 1931.

⁷² Decreto n.º 20741 de 11 de janeiro de 1932, p. 86.

⁷³ Decreto-Lei n.º 23982, de 8 de junho de 1934, pp. 788-789.

⁷⁴ Decreto n.º 24610 de 24 de outubro de 1934

⁷⁵ Lei n.º 1904 de 21 de maio de 1935.

⁷⁶ Decreto-Lei n.º 25447 de 1 de junho de 1935, pp. 810-812.

formas de tratamento diversas, isto é, que haja livros de autores diversos para o estudo das mesmas questões”. No mesmo decreto (art.º 1.º), afirma-se que “Só podem ser adotados nos liceus os livros que forem aprovados nos termos do presente decreto. [...] e, porém, para o ensino de alguma disciplina não houver nenhum livro aprovado, poderão ser adotados livros não aprovados que satisfaçam aos programas”. Dá-se importância à aprovação e ao preço do livro: “No interior da capa de cada exemplar será sempre mencionada a data da aprovação e a menção do preço”. Surgem publicações na imprensa escolar relativas ao tema da adoção de manuais, de que são exemplo, na *Revista escolar*, “Legislação. Livros para o ensino secundário”⁷⁷ ou “Legislação. Livros para os liceus e escolas do ensino técnico”⁷⁸.

Nesta altura levantam-se intenções de desmantelamento do edifício educativo do período republicano. Com este intuito, um dos objetivos do diploma assinado por Tamagnini Encarnação⁷⁹, será o de iniciar uma “depuração” nos serviços públicos.

De 1936 a 1947 a política educativa é nacionalista, autoritária e redutora, quanto a conteúdos, disciplinas e anos de escolaridade. O caráter propedêutico do secundário é intencionalmente suspenso. Carneiro Pacheco defende⁸⁰:

O ensino liceal integra-se na missão educativa da família e do Estado para o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos portugueses nos termos da Constituição, e tem por finalidade específica dotá-los de uma cultura geral útil para a vida.

Uma das razões apontadas para justificar as alterações foi a “lastimável impreparação com que os alunos se apresentam em regra aos cursos superiores”. No programa de Desenho para vigorar desde o início do ano letivo de 1936/37⁸¹, as indicações são precisas quanto ao tipo de compêndio desejado:

O compêndio de Desenho deverá ser para o aluno não só um elemento de informação, mas também um fator importante da sua educação estética. Deverá ser consultado com prazer, com verdadeiro entusiasmo, inculcando no aluno o desejo de o estimar e de o conservar com verdadeiro carinho. Para isso deverá ter figuras muito bem desenhadas, cheias de expressão cuidadosamente

⁷⁷ N.º 7, julho, 1931, pp. 403-409.

⁷⁸ N.º 8, outubro, 1934, pp. 453-457.

⁷⁹ Decreto n.º 25317, de 13 de maio de 1935.

⁸⁰ No Decreto n.º 27084 de 14 de outubro de 1936 (que promulga a reforma do ensino liceal, artigo 1.º).

⁸¹ Decreto n.º 27085 de 14 de outubro de 1936, p.1256.

ordenadas, de maneira a formarem um conjunto agradável, e apresentará bom aspeto gráfico, quer no papel, quer na impressão.

A última reforma do Ensino Liceal, da primeira metade do século XX, foi da responsabilidade do ministro Pires de Lima⁸². O sistema de ensino procura acomodar-se às novas realidades económicas e sociais do pós-Guerra. A reforma justifica-se pelas críticas ao sistema em vigor, necessidade de articular o ensino liceal e técnico e pela falta de preparação para os cursos superiores, escassez de cultura geral e formação do espírito para ingressar na vida ativa. O governo entendia que esta reforma e um “maior desenvolvimento à ação das organizações da Mocidade Portuguesa” – assim como dos trabalhos circum-escolares das organizações juvenis estatais, a exemplo da Mocidade Portuguesa Feminina..., sedeadas nos liceus –, permitiriam melhorar a educação da juventude. A solução adotada foi a de um Curso Liceal de sete anos, composto por um “curso geral” de 5 anos, dividido em dois ciclos, de dois e três anos, e um 3.º ciclo, complementar, separado em “Letras” e “Ciências”. Retoma-se o plano de estudos alterado pela reforma de Carneiro Pacheco em 1936.

Aprovado um novo Estatuto do Ensino Liceal⁸³, será regulamentada a adoção dos “Livros didáticos e material escolar”⁸⁴. A liberdade de escolha dos manuais ficou condicionada. O controlo total do Estado sobre o livro não surge em 1947: aquando da regulação do exercício do ensino particular⁸⁵, e já anteriormente, defendia-se o livro único, o “intérprete seguro dos programas”, ainda que se reconhecesse a dificuldade em o implementar. Em 1936⁸⁶, o regime de livro único é aplicado a certas disciplinas liceais – os compêndios de História, de Filosofia, de Educação Moral e Cívica seriam comuns em todos os liceus do país. Nas outras disciplinas seria proibido o uso de livros não oficialmente aprovados. Em 1947, no Estatuto do Ensino Liceal, o modelo de livro único pretende impor-se definitivamente e atingir a sua generalização: “Para o ensino de cada disciplina nos diferentes anos de um ciclo será adotado em todos os liceus o mesmo livro, que poderá ser dividido em tomos, um para cada ano”⁸⁷, sendo que “A aprovação

⁸² Decreto-Lei n.º 36507 de 17 de setembro de 1947.

⁸³ Decreto-Lei n.º 36508 de 17 de setembro de 1947.

⁸⁴ No mesmo Decreto, Cap. 12.º.

⁸⁵ Decreto n.º 19244, de 16 de janeiro de 1931.

⁸⁶ Decreto-Lei n.º 27084.

⁸⁷ Decreto-Lei n.º 36508, art.º 390.º.

dos livros é feita mediante concurso público e terá validade por períodos de cinco anos”⁸⁸. Entretanto definem-se normas da edição por conta do Estado ou confiada aos autores de livros⁸⁹ aprovados oficialmente⁹⁰.

O controlo estatal, na reforma de 1947-1948, entre outras estratégias, mantém a escolha dos manuais escolares. A legislação indica que o manual, num endereçamento marcadamente escolar, deverá ser exemplar, um objeto capaz de despertar no aluno uma relação de afetividade e motivação para o estudo e trabalho prático; conter rigorosos propósitos formais, técnicos, estéticos e aspetos ideológicos que provoquem efeitos duradouros no pensamento e ação dos seus utilizadores. A exatidão na doutrina a seguir significa conformidade com programas e normas relativas à sua execução, correção e clareza de linguagem, respeito pelas orientações do Estado. Já em 1931, no relatório apresentado pela comissão do Estatuto do Ensino Secundário⁹¹, se dava conta dos “defeitos” resultantes de uma tradição de regime de “livro múltiplo”, o qual “permitia a presença de critérios e orientações diferentes para o ensino”.

Na reforma de 1947⁹² crescem os artigos de regulação dos manuais e o número de normas (pp. 917-919). A apreciação dos livros competia à Junta Nacional de Educação. Prepara-se o regresso do “livro único” aos liceus. Nada deveria perturbar a ligação entre programas, manuais e ensino na sala de aula. Tendo atingido a perfeição, o livro seria mantido e atualizado: “Quando um livro revele no conjunto mérito ao dos restantes, contendo, todavia, algum lapso ou erro ou exigindo alguma supressão, o relatório indicará taxativamente as alterações a efetuar” (p. 917). As listagens de “Livros aprovados para o ensino liceal”, lavradas em ata, dispersam-se pela imprensa escrita. A revista *Licenciados de Portugal*, boletim de ação educativa (publicada entre 1940 e 1946, com 56 exemplares), contém no n.º 1 a secção “Vida Oficial” com legislação, o corpo docente dos liceus, os livros aprovados oficialmente, entre outras rubricas.

No período posterior à reforma de 1947-48 os mecanismos de autoridade do Estado manifestam-se eficazmente e sem equívocos (no controlo da produção do livro e de professores e alunos através do livro): “todos os exemplares dos livros serão numerados e autenticados pela

⁸⁸ Art.º 391.º, p. 917.

⁸⁹ Decreto n.º 37985 de 27 de setembro de 1950.

⁹⁰ Artigos 399.º e 403.º do Decreto n.º 36508 de 1947.

⁹¹ Decreto n.º 20741 de 18 de dezembro de 1931.

⁹² Estatuto do Ensino Liceal, Regulamento, Decreto n.º 36508 de 17 de setembro de 1947.

forma que for determinada pelo “Ministro da Educação Nacional”⁹³. A centralidade do manual na aprendizagem e a relação estabelecida entre este e o aluno são então fortemente incentivadas.

As condições materiais permitem o acesso generalizado ao manual. Um acesso garantido pela condição económica das famílias dos alunos do liceu, mas também, frequentemente, pela sua transmissão dos mais velhos para os mais novos. Diversamente do que concluiu Penim (2011, p. 69), parece-me que a preocupação com o controlo e abaixamento do custo dos livros dos liceus seria mais uma forma de alargar a sua utilização a todo o público-alvo; de fornecer um instrumento de trabalho fundamental para o prestígio do Desenho; de democratizar o acesso a um objeto congregador de saberes e atitudes, mais do que um contributo na desvalorização do próprio objeto. O manual revela-se essencial na prática do desenho no liceu, pela quantidade, qualidade e rigor dos seus enunciados escritos ou imagéticos, numa época de escassez de meios materiais.

As preocupações com o desenvolvimento económico, tecnológico e científico e a qualificação da população ativa, assumiram importância no sistema educativo a partir dos anos 50 (Teodoro, 2001). É visível nos compêndios de Desenho da década de 50 (“livro único”) de Helena Abreu ou nos de Manuel Filipe, a preocupação em satisfazer as exigências de uma industrialização que iria alterar profundamente o país, quer nas aplicações geométricas da “composição decorativa”, quer nas fotografias de padrões (de azulejos, tecidos, metais, etc.), de objetos técnicos ou de “sinais de progresso”, como as vistas de edifícios de arquitetura moderna (no conteúdo perspectiva cónica do 2.º ciclo).

O Estatuto do Ensino Liceal, publicado em 1947, embora com alterações do modelo, iria manter-se praticamente inalterado até ao ano letivo de 1973-74 (Adão, 1999). O programa de 1954⁹⁴, não apresenta novidades de relevo, o livro único está instalado.

Em 1955, Francisco Leite Pinto, formado em Matemática e Engenharia, substitui Pires de Lima, na pasta da Educação Nacional, até 1961. Por proposta da OCDE, participa no Projeto Regional do Mediterrâneo, em 1959. Leite Pinto não teve condições políticas para concretizar as suas intenções renovadoras. Segundo Rómulo de Carvalho (1985, p. 797):

A experiência do ‘engenheiro’ na pasta da Educação não provara bem, fora um desvio na conduta da orientação estatal a que os ventos do Ocidente tinham forçado, mas tudo aconselhava

⁹³ Decreto-Lei n.º 37985 de 27 de setembro de 1950.

⁹⁴ Decreto n.º 39807 de 7 de setembro de 1954.

a repor a máquina da coisa pública nos carris experimentados da tradição. Salazar voltou a procurar os seus ministros da Educação entre personalidades formadas pelas Universidades Clássicas, com mentalidades mais próximas da sua e, portanto, de mais confiança.

O Estado salazarista controlou sempre a expansão do ensino liceal. De 1961 a 1974, o crescimento demográfico e o aumento do número de alunos, num país ainda rural, vão exigir a expansão do sistema educativo e o alargamento da escolaridade. A estrutura tradicional do ensino somente será alterada em 1967-68, com o ministro Inocêncio Galvão Teles, quando ocorre a unificação do 1.º ciclo do Ensino Liceal com o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, criando-se o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário⁹⁵.

Em 1968, Salazar sai do Governo. Os primeiros anos da década de setenta serão marcados pela proposta de Reforma do Sistema Educativo da autoria do ministro Veiga Simão. Em janeiro de 1971, praticamente um ano depois de ter substituído José Hermano Saraiva na pasta da Educação, Veiga Simão apresenta pela primeira vez o “Projeto do Sistema Escolar” apelando à discussão pública do mesmo. Como afirmou Rui Grácio (1981, p. 664) tinha em vista “se não a fazer plebiscitar os projetos de reforma, ao menos estabelecer sobre eles uma espécie de consenso nacional”. Finalmente, a 25 de julho de 1973, foi publicada a Lei n.º 5/73, a qual ainda em fase de lançamento encontrou o 25 de Abril de 1974, mantendo-se em vigor o Estatuto do Ensino Liceal de 1947.

As reformas que atravessaram o Estado Novo deixaram marcas tangíveis. Uma verificação da estrutura do manual, distinguindo o que muda do que não muda, tendo por base as condições criadas pela legislação, de produção e circulação destes materiais, permite concluir que o peso controlador do Estado fez-se ao longo das quatro décadas, quer através do controlo apertado das edições que circulavam no interior dos liceus quer, ainda, com maior eficácia, pela entrada estrita do regime de livro único, a partir de 1950, sensivelmente, até final da ditadura.

⁹⁵ Decreto-Lei n.º 47480 de 2 de janeiro de 1967.

3. CONTEXTOS: OS TEMPOS, OS ATORES, AS IMAGENS...

1. Estado Novo: afirmação e ideologia

O trabalho da política que inventa sujeitos novos e introduz objetos novos e outra percepção dos dados comuns é também um trabalho ficcional. Por isso, a relação entre arte e política não é uma passagem da ficção para a realidade, mas uma relação entre duas maneiras de produzir ficções.

Jacques Rancière, 2012.

Numa perspetiva temporal alargada da vigência dos liceus, desde a sua criação em 1836 ao final do Estado Novo, identificamos durante este espaço de tempo, ao nível do Estado, diferentes formas de exercer o poder e ideologias muito diferenciadas como o liberalismo, o absolutismo, a democracia e a ditadura (Fontes & Moraes, 1994). As balizas temporais deste estudo, a nível político, são limitadas pelos anos de 1926 e 1974: a Ditadura Nacional entre 1926 e 1933, o Estado Novo de 1933 a 1974.

A I República correspondeu a um sistema político de grande instabilidade governativa: em dezasseis anos formaram-se sete parlamentos, tomaram posse oito presidentes e quarenta e cinco governos. A propaganda republicana dirigiu uma crítica constante contra a escola tradicional e a sua organização pedagógica, condenando os métodos de ensino seguidos e os seus defeitos. Nas palavras de Áurea Adão (1992, p. 12) “à escola tradicional opõem os

republicanos uma escola laica, com uma organização apoiada em bases científicas, obedecendo à pedagogia moderna. Sustentam na sua propaganda que a escola primária se deve destinar, prioritariamente, à formação de cidadãos conscientes”.

A 28 de maio de 1926, um movimento liderado pelo exército toma o poder e dissolve o Parlamento, pondo fim à República. O levantamento militar é visto, a partir do discurso do regime, como “a expressão da vontade comum do povo português e fruto de um consenso entre este e os militares” (Paulo, 1994, p. 28). Em 1928, a ditadura militar nomeia para ministro das Finanças António de Oliveira Salazar.

1.1. Princípios educativos

Em 1933 é aprovada por referendo nova Constituição, a base do regime político do Estado Novo. O período que medeia entre 1926 e o advento do Estado Novo e das suas instituições em 1933-1934, corresponde, segundo Fernando Rosas (1994) a uma mudança de rumo, à liquidação de mais de um século, quase ininterrupto, de experiência liberal sob a forma monárquica e republicana e ao ‘parturejamento’ de um novo regime autoritário, corporativo, antiparlamentar e anticomunista. O salazarismo, na sua marcha para o Poder, “foi um hábil processo de eliminações, integrações e compromissos, conduzido por mão segura e com notável sentido de oportunidade, por entre as curvas e contracurvas da política da ditadura [...]” (p. 152), sendo que “o supremo sucesso de Salazar consistiria, efetivamente, em fazer das várias direitas uma direita e, dessa forma, permitir-lhes o controle durável do Estado” (p. 152.). Ou seja, “em conseguir reunir em torno de uma plataforma política, ideológica e institucional comum, em torno de um ‘compromisso constitucional’, o essencial das elites e das forças das várias direitas”.

O sentido mais imediato, estabelecido pelos ideólogos do Estado Novo para este regime, revela-se no novo sistema de representações defendido, bem expresso na atribuição de significados e valores. Salazar poderá ter sido influenciado a nível interno, entre outros, por Teixeira de Pascoaes, no seu livro de 1915, *Arte de ser português*, onde este defendia a existência duma “verdade portuguesa” e expunha a trilogia “Deus, Pátria e Família” (Medina, 2004, p. 178). Apoiado pela Igreja Católica e pelo Exército, Salazar diria que “deve o Estado ser tão forte que não precise de ser violento”.

Temos dado ênfase ao sistema de ensino, pois como concluiu Isabel Alarcão (1993, p. 7) o ensino da História Nacional [e das outras disciplinas], nos diversos regimes políticos ditatoriais, é deliberadamente sujeito a uma tentativa de instrumentalização ideológica, manipulada e manipuladora:

Dai que os respetivos sistemas escolares (legislação, objetivos e programas de ensino, manuais e outros instrumentos de aprendizagem, métodos pedagógicos, etc.) sejam justamente considerados, pelos historiadores, um objeto de estudo fundamental para a compreensão do exercício do poder autoritário e da sua própria longevidade institucional.

Nas primeiras décadas do século XX, no domínio da escolarização, a instituição escolar portuguesa procurava vencer o atraso crónico, relativamente a outros países do ocidente europeu. “O Portugal do início dos anos trinta, atrasado, rural, dependente, periférico, é, até certo ponto, um caso típico dos processos de articulação então verificados entre as crises económicas (e a necessidade de lhes dar resposta) e o advento dos novos regimes autoritários.” (Rosas, 1990, p. 15). Assiste-se à criação de um discurso político institucional atribuindo ao ensino secundário um papel relevante na formação das elites nacionais. Leia-se um diploma de 1932⁹⁶, ano em que Salazar ascende a primeiro-ministro:

O ensino secundário, pelo seu carácter essencialmente formador da personalidade e pelo lugar que ocupa na organização geral da instrução pública – colocado, como está, no caminho que vai dar ao ensino superior e consequentemente às profissões de mais alta categoria social – é bem no nosso país, como aliás em todos sucede, a pedra de toque do nosso estado de civilização.

No entanto, tal preocupação já ocorrera na segunda fase da República em que pelo menos um decreto⁹⁷, contrastando com o aparente alheamento inicial em relação a este grau de ensino – sobretudo da chamada “República Velha”, de 1910 a Sidónio Pais, 1917-18 –, vai atribuir extrema importância à instrução secundária, por diversos motivos: pela duração; complexidade dos estudos; grupos etários a que se destina; efeitos positivos sobre o nível de qualidade do ensino superior; e pelo facto de se destinar à formação de um escol que deveria ter, direta ou indiretamente, influência preponderante nos negócios públicos. O conteúdo deste

⁹⁶ Decreto n.º 20741 de 11 de janeiro de 1932, p. 88.

⁹⁷ Decreto n.º 4650 de 14 de julho de 1918.

decreto não levanta dúvidas quanto aos objetivos que o regime sidonista concedia ao ensino liceal, os quais seriam, em parte, retomados pelo Estado Novo. O Estado viria a atribuir uma importância relativa legislativa às questões educativas (Matos, 1990, p. 13.):

[...] em Portugal, as características da escola secundária – e dos liceus, em particular – evidenciariam até muito tarde os estigmas, as insuficiências de um sector – a educação – tradicionalmente subalternizado pelos dirigentes políticos, muito longe da primazia que lhe parece atribuir o texto oficial [de Salazar].

Na proposta de faseamento histórico para o estudo da Educação Nacional, encontrada por António Nóvoa (1996, pp. 286-288), “é possível falar de quatro fases distintas na organização das políticas educativas”. A primeira compreende o intervalo de 1930 a 1936 e caracteriza-se por “um certo desnorte na ação governativa, que parece pautar-se por um único objetivo – dismantelar as concepções, as representações e as práticas da escola republicana”. A segunda inicia-se em 1936 e termina em 1947, definindo-se pela “tentativa de edificação da escola nacionalista, através de um esforço sistemático de inculcação ideológica e de doutrinação moral”. A terceira, de 1947 a 1960, corresponde às “reformas do ensino liceal e técnico, que marcaram o início de um processo de acomodação do sistema educativo às realidades sociais e económicas emergentes no pós-guerra”. Por fim, a quarta, contempla o período iniciado em 1960 e concluído na queda do Estado Novo, “distingue-se pela inevitabilidade de uma maior abertura do sistema educativo”.

As grandes preocupações dos agentes do Estado logo a seguir ao golpe militar estiveram relacionadas com a construção de um novo “discurso regulador oficial”, ao qual Salazar se dedicou entre 1926 e 1933. Em 1938, numa entrevista concedida a António Ferro (2007, p. 183), Salazar concluiu que

O nosso grande problema é o da formação de elites, que eduquem e dirijam a Nação [...]. Considero até mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas.

Adotando um enquadramento teórico sustentado na “teoria do discurso pedagógico” (de Basil Bernstein), as autoras Alice Fontes e Ana Maria Morais (1994, pp. 117-124), desmontam as linhas orientadoras deste regime no campo da educação, constatando que para a consolidação e

difusão do discurso regulador foram criadas pelo Estado estruturas organizacionais, importantes agências de controlo simbólico, como a União Nacional, o Secretariado de Propaganda Nacional, a Polícia e a Censura, cujos “discursos reguladores específicos” continham os princípios dominantes do Estado Novo, regulados essencialmente pela Constituição de 1933 e pelos sucessivos discursos de Salazar. Assim (p. 123),

O novo discurso regulador oficial proclama o combate ao liberalismo, à democracia, à liberdade, à igualdade entre os homens, aos intelectuais e ao regime eleitoral. Além da restrição das liberdades individuais e coletivas, identificaram-se ainda um conjunto de valores como a obediência, a disciplina, o autoritarismo, a ordem, o elitismo, a hierarquia social, o sacrifício e o servilismo; consagra-se o nacionalismo, a defesa da moral e da tradição cristã [...].

O Estado promoverá a integração da população, desde o liberalismo do século XIX, através de padrões culturais que promovam a habilitação popular e a modelação de comportamentos. O poder político consciencializa-se deste espaço de socialização fundamental para a formação da consciência nacional (cf. Candeias, 2009). O discurso nacionalista não surge, evidentemente, com a construção do Estado Novo, é visível no período monárquico e no republicano (embora marcado pelo espírito laico que caracterizava este regime). Em 1921, na área curricular de Educação Cívica, os programas publicados⁹⁸ compreendem a ideia de nacionalismo, amor à pátria, valor das instituições republicanas.

No Estado Novo, o nacionalismo vai estruturar-se em valores experimentados anteriormente, nomeadamente nos acontecimentos e figuras do passado histórico português, com especial destaque para as temáticas da missão civilizadora e defesa do Império. Axiomas reproduzidos pelo regime e usados para fundamentar a individualidade da Nação portuguesa. O Estado confunde-se com a Nação e exhibe-se como movimento de renascimento nacional. A legitimação do poder político e a necessidade de reforçar elos identitários dos portugueses com o Estado conduzem o discurso ideológico às práticas memoriais; à memória social como elemento integrador da identidade; à Nação enquanto substância que une os portugueses; à inscrição num tempo histórico simbolicamente projetado e elaborado em torno da figura do Chefe.

⁹⁸ Leia-se o Decreto n.º 7311 de 15 de fevereiro de 1921.

No início de 1930, os professores experimentam cada vez maior dificuldade em expressarem as suas opiniões. “A ideia de que a função principal do professor seja instruir começa a desaparecer dando lugar a uma outra, que lhe atribui como tarefa primeira a educação moral e cívica do aluno de acordo com as conceções do novo regime (Adão, 1992, p. 17). A União Nacional vai apresentar os objetivos desta nova escola⁹⁹: “formar homens portugueses, cultivar o amor de Portugal, o orgulho das glórias do passado, a confiança no sacrifício e no espaço do presente e a fé nos altos destinos da Pátria”.

A política educativa do Estado Novo passou por diferentes fases e processos. As primeiras medidas, tomadas ainda durante a Ditadura Militar, prepararam o terreno para a edificação da escola nacionalista, assente na diferenciação entre educação e instrução. O objetivo principal seria a formação de consciências e a integração na ordem social, através da inculcação ideológica e da doutrinação moral. A educação não deveria servir para alimentar ambições insensatas de ascensão social; o ensino deveria limitar-se às bases da aprendizagem – “ler, escrever e contar”. A educação adquirida não será um fator de mobilidade social, afirmando-se o princípio de que cada um deve ocupar o lugar que lhe está reservado: o ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, usava recorrentemente uma expressão, que em muito definia a visão da estratificação social do Estado Novo: “Um lugar para cada um e cada um no seu lugar.” Segundo Irene Pimentel (2011, p. 393), esta expressão traduzia elitismo, “uma vontade de manter compartimentações sociais estanques – sem mobilidade profissional, social e política – e revela uma noção determinista segundo a qual cada um nasceria com a missão para desempenhar determinada função”. A política educativa nacionalista, iniciada por Cordeiro Ramos (nomeado Ministro por duas vezes, entre novembro de 1928 e julho de 1933), será operacionalizada por Carneiro Pacheco, de 1936 a 1940, levando a uma maior apropriação e utilização ideológica da memória histórica por parte do poder político.

Nos anos 30 e meados de 40 a escola salazarista caracteriza-se do seguinte modo: aproximação entre Escola e Igreja; a compartimentação do ensino; a redução da escolaridade obrigatória; encurtamento dos planos curriculares; início da imposição do livro único. A par destas medidas, serão criadas, pela Educação Nacional, organizações, como a Mocidade

⁹⁹ A revista *Escola Portuguesa*, ano I, n.º 1, outubro de 1934, difundiu tais programas. Esta revista semanal, da responsabilidade da Direção Geral do Ensino Primário e apoiada por Cordeiro Ramos, convergia com o pensamento pedagógico e político de Salazar, de acordo com Pintassilgo e Mogarro (2012, p. 35). A *Escola Portuguesa* permitiu, a apreensão dos objetivos pedagógicos e políticos impostos pelo salazarismo para o sistema educativo.

Portuguesa ou a Obra das Mães, as quais deveriam colaborar com o Estado e as famílias na formação da juventude.

Um outro meio de que as autoridades dispunham para influenciar as práticas escolares eram os jornais e as publicações escolares. A imprensa da educação e ensino como objeto de investigação permite-nos compreender a política educativa numa perspetiva interna ao próprio sistema (Nóvoa, 1993). Neste contexto destacou-se a revista *Escola Portuguesa*, onde se reproduziam mensagens emanadas de vários órgãos de poder, com relevo para as proferidas por Salazar, além de artigos de teor doutrinário, didático ou informativo e legislação. Visto que esta era a única fonte de informação para os docentes, muitos deles totalmente isolados dos grandes centros, sobre colocações, legislação e didática, eles viam-se obrigados a lê-la (cf. Pintassilgo & Lume, 2002). Por outro lado, os inspetores e diretores escolares, aquando das suas visitas às escolas, verificavam se a revista e outras publicações ‘obrigatórias’ se encontravam na sala de aula.

Em 1936, encarnando a nova fase da política educativa, o Ministério da Instrução passa a designar-se de Educação Nacional, consolidando-se um projeto pedagógico-político de uma escola que não poderá ser neutra, pelo contrário, face ao ressurgimento nacional e à formação completa de um homem novo. O projeto, ainda direcionado para as elites, no secundário, abrangerá todos os portugueses, ultrapassadas as polémicas em redor das vantagens e dos inconvenientes do analfabetismo (cf. Mónica, 1978, pp. 321-353). A reforma educativa abará o ensino primário e o secundário, mas o projeto de modelação das almas, das “massas” (das crianças e seus familiares), terá maior fulgor na escola primária, onde o professor é visto como o “semeador da seara” da Revolução Nacional¹⁰⁰. O bom professor é o “apóstolo” que segue as orientações educativas do regime, do “revirinho” serão todos aqueles que adotem um ideal de escola sem orientações e “doutrina moral”¹⁰¹.

O Estado Novo apresenta-se como um movimento de ressurgimento nacional, do regresso às tradições, da restauração da ordem face a uma situação de caos. História, memória e Nação circulam de forma complementar. A identidade nacional construída pelo poder político reclama a sua iluminação no passado de Portugal (cf. Nora, 1990). Elementos do passado funcionam como lugares de memória e constituem referências de ação para o presente e para o

¹⁰⁰ *Escola Portuguesa*, 19 de dezembro de 1935, p. 81.

¹⁰¹ *Escola Portuguesa*, 2 de maio de 1935, pp. 555-556.

futuro, através do ensaio de um projeto político de cariz totalizante. O conceito de Nação, reflete Olga Pinto (2014), permitirá a inscrição num tempo histórico, uma vez que o passado se transforma, na pré-história da Nação, na sua fundação, e se constrói um tempo particular portador de elementos míticos e simbólicos.

O final da década de 40 e a seguinte, são marcados pelo “inevitável acompanhamento das realidades” com as necessárias reformas ao nível do ensino liceal e técnico, com o objetivo de garantirem uma melhor qualificação da mão-de-obra necessária ao ligeiro surto industrial (Alves, 2012) e à modernização da economia portuguesa. Apesar destas limitações, só assistiremos a grandes mudanças na educação a partir de finais da década de 60, no sentido da democratização do ensino e da reorganização dos ciclos escolares.

O ‘terramoto delgadista’ das eleições presidenciais de 1958, acrescido da eclosão da guerra colonial em 1961 (Rosas, 1990) marcam o início da agonia do salazarismo. A reforma do ensino encetada por Veiga Simão representou uma “última tentativa do regime nacionalista, no sentido de uma alteração global das orientações educativas”. Porém, o último ministro da Educação revelava um pensamento contrário aos princípios básicos da educação do regime (cf. Rosas & Brito, 1996) questionando a compartimentação, o realismo pragmático, a centralização administrativa e a desvalorização das bases do professorado.

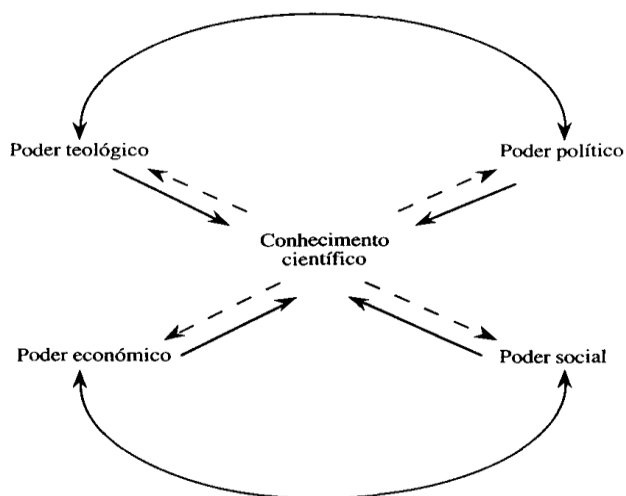
Todavia, como observou Nóvoa (1992, p. 455 ss.), o sistema educativo português sofreu uma transformação radical ao longo do século XX. “O número aproximado de alunos e de professores duplicou em intervalos de trinta anos: um quarto de milhão em 1900; meio milhão em 1930; um milhão em 1960; dois milhões em 1990 [...]. A sociedade portuguesa escolarizou-se [...]” (p. 455 ss.). Em síntese, o liceu mereceu a atenção do regime. Fundamentava-se na doutrinação e inculcação ideológica a par com a preparação académica. A distribuição social do conhecimento científico e o discurso pedagógico das reformas de ensino, selecionados de acordo com princípios dominantes, refletem ideologia. Assim, verificou-se que os liberais progressistas e republicanos deram mais valor ao discurso das ciências experimentais, traduzindo-o num aumento percentual nos planos curriculares e na criação de trabalhos práticos, numa atitude conducente à socialização dos alunos em valores como a participação, a iniciativa, a criatividade ou a democracia, implícitos no discurso regulador específico das disciplinas científicas (cf. Fontes & Morais, 1994). Ao invés, os absolutistas e o líderes do Estado Novo valorizaram menos o ensino científico, diminuindo-o percentualmente nos planos curriculares e reduzindo os trabalhos práticos, além de selecionarem grande quantidade de conteúdos de temas

não contemporâneos. O discurso pedagógico para a Educação Feminina (como para as minorias) esteve de acordo com os princípios do discurso regulador geral, quanto a normas, atitudes e valores, a privilegiar na educação da mulher. A desvalorização a que o conhecimento científico foi sujeito, na educação feminina, traduz uma discriminação sexual acentuada, preparando a mulher exclusivamente para a sua missão no lar.

1.2. Ideologia e valores

O campo do Estado é o campo do ideológico. O Estado influencia quer o campo do controlo simbólico, quer o da produção. Estes campos afectam, por sua vez, o campo de Estado. É no campo do Estado que se produzem os discursos oficiais, institucionalizados através de textos legais como as constituições políticas, decretos, despachos, discursos políticos, etc. Estes textos contêm os princípios dominantes da sociedade (normas, valores), expressão ideológica do partido político no poder. É no campo de recontextualização oficial que se constitui o discurso pedagógico oficial das reformas de ensino, através do qual a Escola reproduz socialmente os princípios dominantes contidos no discurso oficial do Estado (Esquema 1):

Esquema 1. Relações entre conhecimento científico e diferentes formas de poder (Fontes & Moraes, 1994, p. 118).



A distribuição social do conhecimento é assegurada pelo campo de recontextualização oficial que define, nos planos curriculares das reformas de ensino, qual o conhecimento socialmente válido, segundo critérios que conduzem à sua estratificação; esta, paralelamente, induz a estratificação social. Aos saberes no plano curricular com maior estatuto correspondem, na organização social, classes com maior estatuto e, portanto, mais favorecidas.

Para Isabel Morais (cf. 2007), no “Modelo do discurso pedagógico” diretamente centrado no que é transmitido como conhecimento educacional (em Basil Bernstein), a produção e reprodução do discurso pedagógico passa por regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação. O modelo, que engloba três níveis fundamentais de análise – geração, recontextualização e transmissão –, mostra que o discurso pedagógico é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõem a intervenção de diferentes campos e contextos. Os dois primeiros níveis de análise estão associados à produção do discurso pedagógico e o terceiro nível à sua reprodução. Para se compreender a importância do discurso pedagógico como instrumento dominante na regulação da reprodução cultural, torna-se necessário compreender como ele é produzido e reproduzido. No modelo, a produção e reprodução do discurso pedagógico oficial, em sociedades contemporâneas desenvolvidas, assenta em dois pressupostos fundamentais (p. 122): i) o contexto geral contemporâneo de reprodução educacional, está relacionado com o campo da economia (produção, distribuição, circulação de bens, serviços e capital) e com o campo do controlo simbólico (a criação, distribuição, reprodução e mudança legítimas da consciência através de meios simbólicos, isto é, de princípios de comunicação); ii) o contexto de reprodução educacional, tem como objetivo geral posicionar os sujeitos (professores e alunos) em referência a um conjunto de significados (discursos recontextualizados, o conhecimento educacional transmitido) e de relações sociais (práticas específicas reguladoras da transmissão-aquisição dos significados legítimos e da constituição da ordem, relação e identidade).

O modelo sugere ainda que a produção e reprodução do discurso pedagógico envolvem processos extremamente dinâmicos. Um dinamismo que permite que a mudança tenha lugar. De acordo com Bernstein, um aparelho pedagógico que ofereça maiores possibilidades de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos, e/ou uma sociedade caracterizada por um regime político pluralista, pode conduzir a um grau mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança (cf. Morais, 2007, p. 122).

Portanto, no salazarismo o grau de recontextualização foi reduzido e o espaço de mudança permitido mínimo.

Atendendo a referenciais teóricos da produção historiográfica e sociológica, no que se refere ao uso dos conceitos de poder simbólico, capital cultural e ideologia – em António Nóvoa, Fernando Rosas, Luís Reis Torgal: sobre o Estado Novo, no quadro dos regimes autoritários europeus; em Pierre Bourdieu, no âmbito da sociologia, no que se refere ao uso dos conceitos de poder simbólico e capital cultural; e em vários autores, referidos em capítulo próprio, para ideologia –, pode dizer-se que o ensino das disciplinas reflete um imaginário específico, padrões de relacionamento e relações de poder entre grupos sociais, contribuindo para a incorporação de um modelo de sociedade. A força do regime coloca-se, neste nível, no poder de ‘dar a ver’ e ‘fazer crer’, de constituir ‘o dado’ pela enunciação, pelo poder das palavras, naquilo que Bourdieu (1994, p. 15) designa de poder simbólico. Os meios de comunicação desempenharão um papel fortíssimo na expressão da identidade nacional, ao possibilitarem a exibição do discurso ideológico uniformizado e controlado pelos instrumentos de censura, com propósitos deliberados de propaganda.

Sobre a caracterização do Estado Novo (da Constituição de 1933 à Revolução de 25 de Abril de 1974), regime ditatorial português, a consulta da bibliografia especializada expõe diversas classificações, sobretudo se atendermos às características do salazarismo, a sua corrente ideológica dominante: o conjunto das ideias políticas, económicas e sociais defendidas por Oliveira Salazar (1889-1970), o seu principal mentor.

O salazarismo – antidemocrático, antiliberal, antiparlamentarista, anticomunista, conservador, católico, nacionalista – defendia a supressão das liberdades políticas, a organização corporativa da economia, o entendimento com a Igreja Católica, a prossecução da política colonialista ultramarina. O salazarismo, um dos assuntos mais trabalhados pela historiografia portuguesa, tem sido entendido pelos seus estudiosos mais influentes do seguinte modo: i. uma forma de Fascismo genérico: Luís Reis Torgal; Fernando Rosas; Manuel Loff; Enzo Colotti; ii. um Fascismo de cátedra: Pais de Sousa; iii. Um Autoritarismo conservador: Costa Pinto; Stanley Payne; Ernst Nolte; Emilio Gentile. A essência ideológica do regime resume-se em duas perspetivas: um regime fascista, um regime autoritário de direita.

Historiadores como Luís Reis Torgal, Fernando Rosas ou João Medina, entendem o salazarismo como uma variante portuguesa do fascismo. Para Braga da Cruz (1988, p. 255), o salazarismo não foi nem uma *ditadura de movimento*, como o nazismo, nem uma *ditadura de partido*,

como o fascismo, mas sim uma *ditadura de governo*. Poderá, igualmente, falar-se de *ditadura administrativa ou burocrática*. Comparativamente a outros regimes totalitários, como o Fascismo Italiano ou o Nacionalismo Germânico, o Estado Novo Português apresenta-se numa versão suavizada. Braga da Cruz efetua uma comparação entre a figura de Chefe de Estado nos três regimes: Presidente do Conselho, Führer e Duce. Em Portugal, o Chefe assume uma feição paternalista. Stanley Payne (1987, 25-26), conclui que “um sistema em que se encontrem ausentes as características mais proeminentes e decisivas do fascismo italiano, não pode, de modo convincente, ser denominado *fascismo*”. O regime salazarista “rejeitava a doutrina do ‘führerprinzip’ carismático, a modernização da economia e da cultura, o militarismo e o imperialismo agressivo”. Salazar rejeitou muitas das características mais identificativas do aparato organizativo e coreográfico do fascismo, convivia mal com as multidões.

Os ideólogos do Estado Novo, na sombra de Salazar, estabeleceram um sentido para o regime, plasmado num sistema de representações e valores. Salazar assumiu a existência de uma ideologia no Estado Novo, quando António Ferro lhe colocou a seguinte questão a respeito da “política do espírito”: “O Estado Novo Português tem uma política ideológica, quer dizer, reconhece a verdade de uma doutrina e faz a sua defesa?”. Salazar reagiu da seguinte forma: “Respondo desassombradamente que sim, na certeza de que só poderia tomar posição contrária o chamado Estado Liberal, mas o liberalismo no sentido absoluto não existe e nunca existiu: é filosoficamente um contra-senso [*sic*] e na ordem política uma mentira¹⁰²”.

À semelhança do que sucedeu no campo financeiro, Salazar construiu e defendeu um esquema axiológico, tanto nos discursos, como nas declarações. Todas as formas de comunicação servem para avivar as tradições da Pátria, o nacionalismo orgânico, a proteção de um “Estado Forte” ou o “Interesse Nacional”. Em 1933, ano de promulgação do Texto Constitucional, as Comissões de Censura e o visto censor prévio¹⁰³ cortam das publicações quaisquer trechos que possam vir a manifestar opinião contrária à ordem imposta e aos preceitos tradicionalistas que esta defende (Paulo, 1994, p. 30.).

A ideologia ficará resumida em 1934, num cartaz político editado pelo SPN. O cartaz *Decálogo do Estado Novo*, constituído por dez axiomas¹⁰⁴, não só contribuiu para forjar a imagem

¹⁰² Oliveira Salazar, em *Escola Portuguesa*, 07/05/1937, p. 216.

¹⁰³ Decreto-Lei n.º 22469 de 11 de abril.

¹⁰⁴ Fac-símile publicado em *Portugal século XX. Crónica em imagens - 1930-1940*, por Joaquim Vieira, Círculo de Leitores, Lisboa, 1999.

do “ser português” como forneceu o comportamento a ter por este “português”, perante o regime: o lugar a ocupar, a ideologia a defender, a ordem a cumprir. Após 1936 prevalece uma leitura do passado, apoiada num paradigma tradicionalista e católico, conforme aos princípios do Estado Novo, distante da visão demoliberal da sociedade da I República (cf. Pintassilgo, 2007). Na opinião de António Reis (1990, pp. 333-338), o salazarismo era “uma ideologia oficial, emanada das fontes criadoras de mitos e valores que o Estado cria e põe a seu serviço”, assente na defesa de dois princípios basilares: o nacionalismo e o corporativismo. A estes era necessário aliar uma “autoridade firme” – para Salazar o ponto fulcral estava no binómio ordem/desordem –, não um autoritarismo declarado: o povo português era um povo de brandos costumes que necessitava, no entanto, de ser orientado através da implementação de valores, de modo a alterar a situação de crise moral em que se encontrava. Na visão de Rómulo de Carvalho (1986, p. 721), Salazar encarnava o sentir do cidadão comum cansado da instabilidade governativa do país, afirmando-se mais professor do que político:

[...] não era homem para estar à volta de uma mesa a suportar o convívio da governação, ouvindo opiniões de uns e de outros, aquiescendo numas, repudiando outras, discutindo até ao ponto de se alcançar um consenso geral. Era um homem para mandar e ser obedecido, sem condescendências nem hesitações.

A jornalista francesa Christine Garnier (1952, pp. 225–226), aquando de uma visita ao nosso país, solicitou ao Presidente do Conselho um balanço moral dos seus vinte e três anos de governo à frente do “seu” Portugal. Salazar afirmaria:

Para apreciá-lo há que partir dos seguintes dados: a nossa nação tem a cabeça na Europa e os membros dispersos pelo vasto mundo. É um país pobre cuja economia sofre inevitáveis dependências e pesadas e várias servidões. O seu passado esplendoroso e heroico contrasta com a modéstia da vida que nele se leva e com os recursos materiais do país. Esse passado pesa nos espíritos e torna por vezes difícil a adaptação às tarefas de hoje. O povo português é trabalhador e, em geral, paciente, mas corre o perigo de se deixar induzir facilmente pelos que, sem nenhuma preocupação intelectual ou moral, sabem falar-lhe ao coração. É também vincadamente individualista, mais capaz de atos pessoais de heroísmo do que de esforço regular em obras coletivas. Acrescente que o seu coração é generoso, a sua inteligência muito rápida, a sua faculdade de adaptação surpreendente, mas o seu espírito pouco inclinado à objetividade. Tal é o povo. A elite é reduzida e caracteriza-se por um espírito crítico sistemático: dir-se-ia que lhe

importa marcar a cada momento a sua independência e a sua personalidade. Quanto às tendências sociais, essas continuam paternalistas na família e no Estado.

Em 1936, no 10.º aniversário do ‘28 de Maio’, em Braga, Salazar, legitima publicamente os valores que considera superiores¹⁰⁵:

Às almas dilaceradas pela dúvida e o negativismo do século, procurámos restituir o conforto das grandes certezas. Não discutimos Deus e a virtude; não discutimos a Pátria e a sua História; não discutimos a Autoridade e o seu prestígio, não discutimos a Família e a sua moral; não discutimos a glória do Trabalho e o seu dever” [...].

Assim se assentaram os grandes pilares do edifício e se construiu a paz, a ordem, a união dos portugueses, o Estado forte, a autoridade prestigiada, a administração honesta, o revigoreamento da economia, o sentimento patriótico, a organização corporativa e o Império Colonial.

Cinco palavras-chave sintetizam as “grandes certezas” do salazarismo: Deus, Pátria, Autoridade, Família, Trabalho. São “velhas bandeiras dos discursos político-ideológicos das direitas autoritárias e conservadoras, agora transformadas em dogmas do Estado Novo, em cartilha de mando e obediência” (Rosas & Brito, 1996, p. 292) A maior parte das vezes, estes valores foram reduzidos à trilogia Deus, Pátria e Família, na realidade, os mais veiculados. A este respeito, Rosas e Brito (1996, p. 291) salientam que “o objetivo da simplificação ideológica autoritária é precisamente esse: fornecer ‘certezas’ claras e incontrovertidas que legitimem e facilitem o direito de mandar e anulem e ilegitimem a veleidade de resistir, justificando e tornando aceitável, como as coisas da natureza, o dever de obedecer”.

Considere-se o pensamento salazarista a respeito de cada um desses valores:

1. Deus

Um valor, uma certeza, intrinsecamente ligado à vivência da religião católica. Luís Reis Torgal (1989, p. 180) conclui que a religião, numa perspetiva tradicionalista, foi um elemento vital no travejamento ideológico do Estado Novo. Do movimento católico – Centros Académicos de Democracia Cristã, Centro Católico Português, Acção Católica Portuguesa, etc. – o Estado Novo colheu a força do nacionalismo cristão como elemento aglutinador dos interesses sociais, na qual a moral se sobrepõe ao jogo político e à importância da ação educativa

¹⁰⁵ Discurso “As Grandes Certezas da Revolução Nacional”, *Discursos...*, Vol. II, 1935-1937, p. 130 e p. 136

e missionária da Igreja. O regime, apesar de manter a separação com a Igreja¹⁰⁶ utiliza as componentes simbólicas do catolicismo, como a cruz, presente nos cartazes e na simbologia de organizações como a Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa. Na revisão constitucional de 1935 admite que o ensino oficial esteja orientado para “os princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais no País”¹⁰⁷. Acresce ainda a utilização da “aparição de Fátima”, utilizada para realçar o lado patriótico e confirmação do aval divino ao Estado Novo e ao povo português de tradição religiosa (Paulo, 1994). A igreja católica contribuía ainda, na realidade, para o reforço da obediência, quando defendia a aceitação impávida e o fatalismo, aliás presentes em muitos textos escolares. Filomena Mónica (1978, p. 355) constatou que ao “contrário de certos regimes totalitários, o Estado Novo adotou voluntária e entusiasticamente a ideologia religiosa tradicional [...]”.

2. Pátria

O local de nascimento; o território ao qual o ser humano se liga por vínculos afetivos, culturais e históricos; o amor e o respeito pela terra natal. Mais do que o quadro geográfico ela tem elementos de história, tradição, sangue e os seus mortos; um espaço vivido que guarda memórias; realidade afetiva a que grupos e indivíduos estão ligados e em relação ao qual nutrem um sentimento de pertença. Na pátria um povo espiritualiza o território, o espaço já habitado pelos seus antepassados. A pátria definida por Salazar¹⁰⁸:

[...] a Nação na sua integridade territorial e moral, na sua plena independência, na sua vocação histórica com a qual estabelecemos uma relação afetiva análoga à de filho com a mãe, num amor que nos deve levar até ao sacrifício, o desejo de bem servir, a vontade de obedecer – única escola para aprender a mandar –, a necessidade viva da disciplina, da ordem, da justiça, do trabalho honesto.

Para esclarecimento da “exatidão nas doutrinas”¹⁰⁹, o Ministério da Instrução Pública decreta que “Todo o feito que significa esforço da Nação, desde o início da História Pátria até o presente, deve ser exaltado, como bom e digno.” A Pátria representa-se como a fonte de origem de todos os portugueses (a “mãe”), por sua vez, o espaço nacional inclui o Portugal europeu e o

¹⁰⁶ Art.º 46.º, Constituição de 1933.

¹⁰⁷ Art.º 43.º, Constituição de 1933.

¹⁰⁸ “Princípios fundamentais da revolução política”, 30 de julho de 1930, *Discursos ...*, (Vol. I, pp. 69 ss.).

¹⁰⁹ Decreto n.º 21103 de 15 de abril de 1932, art.º 2.º.

Império. Os núcleos espaciais privilegiados são o da família no lar, o local de residência (a aldeia, as ruas, os campos, as árvores), a escola (cf. Bivar, 1975), o local de trabalho, os sítios do património e da “cultura popular”.

3. Autoridade

Um valor nuclear, defendido por Salazar como garante da estabilidade, do qual fazia depender todo o sucesso da ação governativa: “pretende-se tornar bem sólido e firme o princípio da autoridade, como a primeira garantia da ordem, da tranquilidade e do progresso e da prosperidade comum”. Em seu entender (*apud* Reis, 1990, pp. 721, 336), a autoridade terá de prevalecer sobre a liberdade: “não reconhecemos liberdade contra a Nação, contra o bem comum, contra a família, contra a moral”. Como aconteceu em relação à Pátria, “à Autoridade vêm associados os valores da ordem, disciplina, paz, tranquilidade, direito, confiança, sacrifício, bem-servir, obediência, hierarquia, diferenciação social, justiça”, cuja frequência no discurso salazarista é, sem qualquer dúvida, indício do lugar central que aquela ocupa. A autoridade, verdadeira essência do poder político é aceite como “um facto e uma necessidade”, “um direito e um dever”, “um alto dom da Providência”.

4. Família

Este valor foi reconhecido por Salazar, da seguinte forma¹¹⁰:

Não discutimos a família. Aí nasce o homem, aí se educam as gerações, aí se forma o pequeno mundo dos afetos sem os quais o homem dificilmente pode viver. Quando a família se desfaz, desfaz-se a casa, desfaz-se o lar, desatam-se os laços de parentesco, para ficarem os homens diante do Estado, isolados, estranhos, sem arrimo e despidos moralmente de metade de si mesmos.

Ainda, “A autoridade do pai e o respeito dos filhos, a honra e pudor da mulher - cujo trabalho fora do lar deveria ser evitado -, o amor à Pátria [...]. A família será, por isso, a garantia da moral, consciência e coesão do todo social”¹¹¹.

Na Constituição de 1933, a família eleva-se a “fundamento da ordem política e social” (art.º 12.º); ao Estado compete protegê-la e “tomar todas as providências no sentido de evitar a

¹¹⁰ Oliveira Salazar, *Discursos e Notas Políticas*, Vol. II, pp.184-185.

¹¹¹ Oliveira Salazar, *Discursos ...* Vol. II, p. 134.

corrupção dos costumes” (art.º 14.º). Na família, os papéis foram bem diferenciados nas imagens dos livros: o pai trabalha no exterior, de preferência na lavoura; a mãe cuida do lar. Os avós, idosos, descansam à lareira ou ao sol e ouvem ou aconselham os netos. Os rapazes e as raparigas têm ocupações “adequadas”, segundo o género: temos imagens de “meninas afadigadas a lavar a roupa, varrer, passar a ferro, estender massa com o rolo, cozinhar, lavar o chão, pôr a mesa, dar o biberão ao bebé, passeá-lo no carrinho, regar as flores do jardim”, enquanto os meninos estão “na carpintaria, pesando, colhendo frutos no pomar, no ofício da jardinagem, tocando música, pintando em cavalete, dando comida aos pássaros” (Neves & Calado 2001, p. 26). Não obstante, esta padronização de comportamentos, Filomena Mónica (1978, p. 355), verifica que o Estado abriu mão da “doutrinação ideológica total” e que a política [incluindo a educativa] deixou muitas áreas da vida privada libertas de doutrina.

5. Trabalho

Salazar defendia-o porque, em seu entender, a ociosidade só fomenta a desordem: “Não discutimos o trabalho nem como direito, nem como obrigação [...]. Porque dele se alimenta a vida, provém a riqueza das nações e deriva a prosperidade dos povos, o trabalho é glória e é honra, com diferente utilidade, diverso valor económico, mas idêntica dignidade moral...”¹¹². O trabalho converge para o conjunto dos restantes valores.

O espírito legislador encarna a realidade projetada, quando se escreve que devia ser objeto de glorificação “tudo quanto se tem feito [...] no sentido de fortalecer os seguintes fatores fundamentais da vida social: a *Família*, como célula social; a *Fé*, como estímulo da expansão e elemento da unidade e solidariedade nacional; o *Princípio da autoridade*, como elemento indispensável do progresso geral; a *Firmeza do Governo*, espinha dorsal da vida política do país; o *Respeito da hierarquia*, condição básica da cooperação dos valores; e a *Cultura literária e científica*.”¹¹³

Entretanto, outros valores concorrem em complemento aos já enunciados: o ruralismo e as suas virtudes, que Salazar tanto vai enaltecer, em oposição à vida urbana; a tradição, aliada ao ambiente rural; os costumes regionais; a humildade, “como virtude das virtudes”; o nacionalismo ou o anticomunismo. O comunismo foi encarado, a partir das próprias afirmações de Salazar, como uma ideologia tendente à “subversão de tudo”, desrespeitadora da história e

¹¹² Oliveira Salazar, *Discursos ...*, Vol. II, pp.184-185.

¹¹³ Decreto n.º 21103 de 15 de abril de 1932, art. 3.º.

das experiências seculares da humanidade, da vida e dignidade, dos “puríssimos afetos da família, da honra e pudor da mulher” (cf. Paulo, 1994, p. 55); uma ideologia estrangeira, na qual não há espaço para os valores nacionais e cristãos como a “pátria”, a “família”, a “moral” e a “propriedade”

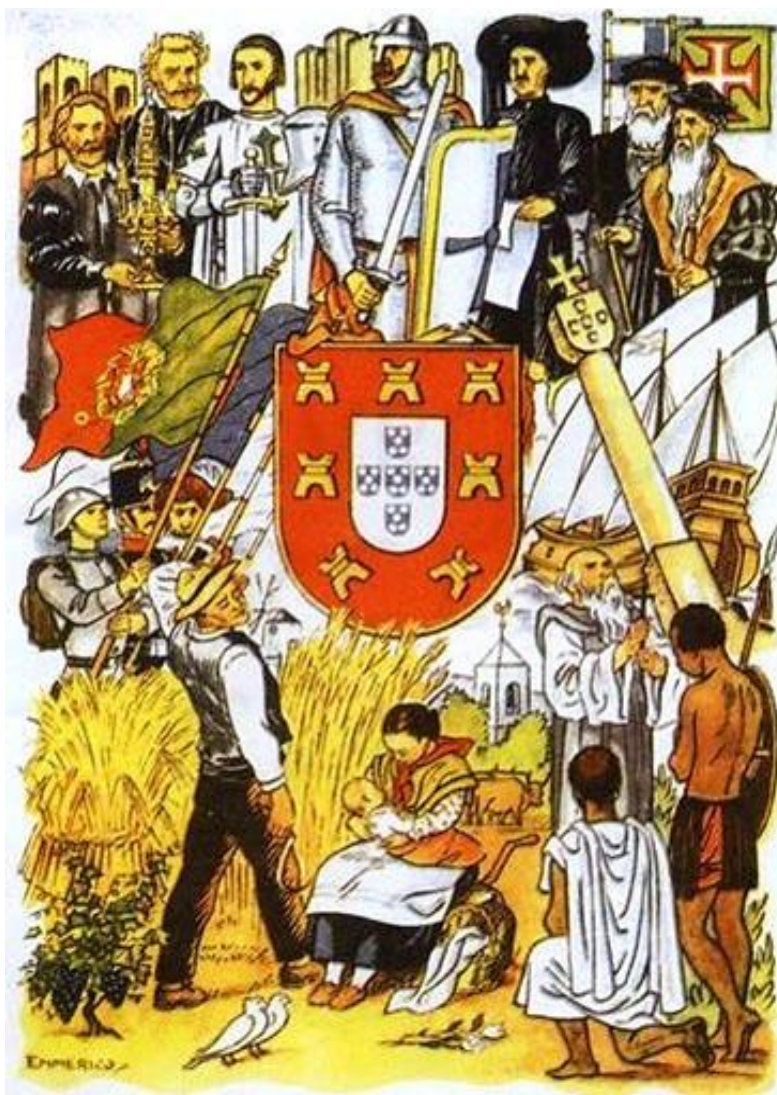
É neste lastro que se afirmará a Nação a formar, uma comunidade de gerações e de ideais. O patriotismo, espelhado no amor, dedicação e orgulho na pátria, manifestou-se na valorização da cultura nacional, do seu povo, das suas belezas naturais. Enfim, remeteu para um nacionalismo baseado no apoio à organização política e autoritária do Estado, na exaltação dos valores nacionais, do território e símbolos – figuras, bandeiras, brasões, hino...

A sacralização da nação encontra-se presente nos conteúdos dos manuais. Nos livros aprovados figuram explícitos os valores salazaristas para a manutenção da ordem e harmonia social. Neles se alude aos heróis e feitos históricos, bem como aos símbolos do país para cultivar o verdadeiro patriotismo; os conteúdos são apresentados como promotores de atitudes de defesa da Pátria, lealdade e honradez (Stoer & Araújo, 1987). O discurso nacionalista fornecerá a imagem de um sistema unitário e integrador, construído em torno da ideia de Nação, consubstanciada num espaço geográfico próprio: Portugal (metrópole, colónias, império); num tempo histórico: algures entre o passado, o presente e o futuro; num conjunto de agentes: todos os elementos da Nação. A necessidade de reforçar os elos identitários dos portugueses com o Estado levou a que o discurso ideológico recorresse a práticas memoriais ou à inscrição num tempo histórico por vezes mítico.

O princípio do nacionalismo será usado como teoria legitimadora da política salazarista no Estado-Nação. Enquanto movimento ideológico, deverá ser relacionado com a formulação de uma identidade nacional, vista como fenómeno cultural coletivo. Será um nacionalismo defensor da “restauração nacional”, da defesa de um Estado forte e de matriz cristã, eivado de saudosismo sebastianista, de integralismo, apostado em retomar os valores do passado mítico da grandeza da Reconquista e das Descobertas (cf. Paulo, 1994, p. 59). O *Livro de Leitura da Terceira Classe* (Ed. Domingos Barreira, 195?), com várias edições na década de 1950, sintetiza perfeitamente essa visão, na célebre ilustração de Emmerico Nunes¹¹⁴ (fig. 1):

¹¹⁴ Fonte: “Visualizing Portugal”, Ellen Sebring (dir.), Programa *MIT Visualizing Cultures*, MIT e Fundação Calouste Gulbenkian (2013), consultado a 03/01/2017 em <http://visualizingportugal.com/ed-vn-being-portuguese/>

Fig. 1. Nacionalismo, colonialismo e ruralismo



O ensino da história pátria, das línguas ou mesmo do desenho, tendiam a destacar os períodos áureos e as suas figuras, os primeiros povos (Viriato), fundação e reconquista (D. Afonso Henriques), os descobrimentos (Infante), o tempo presente das realizações da Ditadura, etc.

Em relação aos programas, a reforma de Carneiro Pacheco foi a que mais intensificou o conteúdo nacionalista e os meios de inculcação ideológica, dentro de uma educação “formativa, passiva, mnemónica, mecânica e abstrata” (cf. Pintassilgo, 2007), em que a confiança na autoridade do compêndio era total.

Os valores incutiram-se tão profundamente que se transformaram em mentalidade. O que vai ficando como resíduo, direto ou indireto, consolida-se ao longo dos anos e, ao mesmo tempo, dilui-se em atitudes que chegam a parecer “naturais” (como das leis da natureza, ilustrou Torgal), só que não o são. Por isso, a mentalidade (o que vai ficando e perdurando) segue e assimila a ideologia e sempre muda mais lentamente do que esta última (cf. Mineiro, 2007). Na realidade, essa mentalidade perdurou muito para além do período político do salazarismo.

1.3. Aparelhos ideológicos

Politicamente só existe o que o público sabe que existe.

Oliveira Salazar, 1933.

No ensaio *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, 1970, Louis Althusser, analisa a relação entre cultura e economia. Utilizando uma argumentação fundada no conceito de ideologia, procura demonstrar como esta é mais importante na manutenção do *status quo*, do que o poder material de base económica e responder por que as sociedades em geral, e as sociedades capitalistas contemporâneas, em particular, se mantêm, apesar das divisões e desigualdades que as caracterizam. Para debater a questão – em forma de síntese esquemática –, Althusser foca-se nas diferentes atividades dos Estados modernos e nos conflitos por eles criados nos confrontos com as classes sociais, propondo cinco pontos para discussão: i) toda a formação social é resultado de um modo de produção dominante; ii) uma dada formação social para existir, ao mesmo tempo que produz, deve reproduzir as suas condições de produção; iii) essa formação social deve, reproduzir os meios de produção, as forças produtivas e as relações de produção existentes; iv) a reprodução das forças produtivas e das relações de produção exige dos elementos envolvidos nesse processo a submissão à ideologia da classe dominante dessa formação social; v) essa submissão decorre da utilização do poder de Estado, pela classe dominante, quer pelo recurso à violência, nomeadamente através dos aparelhos repressivos de Estado (governo, serviços civis, polícia, tribunais, prisões, forças armadas, etc.), quer pelos efeitos da ideologia, essencialmente através dos aparelhos ideológicos de Estado (igreja, escola, família, legislação, sistema político, sindicatos, meios de comunicação (de massas), atividades culturais (desporto, artes, comemorações,...)).

O autor clarifica a sua posição estabelecendo uma distinção entre “ideologias”, no sentido histórico-social, e “ideologia”, no sentido estrutural. Enquanto as “ideologias” são específicas, históricas e diferenciadas – sendo possível falar-se de várias ideologias, como a ideologia cristã, a democrática, a feminista, a marxista, etc. –, a “ideologia” não tem uma história, assim, sendo parte de uma superestrutura, na perspectiva marxista, deve ser estudada sincronicamente. A “ideologia” atua de forma inconsciente (seguindo Freud e Lacan), dando-nos a ilusão de que somos responsáveis e que escolhemos livremente acreditar naquilo que acreditamos; é uma representação da nossa relação imaginária com as reais condições de existência; não representa o mundo real, mas a relação dos seres humanos com esse mundo; um produto das nossas relações com ele, das nossas representações ideológicas. Assim, a “ideologia” é uma versão aparente, representada (e alienante), mas, apesar de tudo, possui uma existência material, com dimensões vivas e concretas: costumes, rituais, comportamentos-padrão, modos de pensamento que o Estado utiliza para a manutenção do poder. O controlo dos “sujeitos interpelados”, exerce-se, por um lado, através de forças repressivas do Estado, como os tribunais, a polícia, as prisões, as forças armadas, etc. e, por outro, pelos aparelhos ideológicos: os partidos políticos, as escolas, a igreja, a família, a comunicação social, etc. Contudo, em Althusser, a relação entre cultura e economia é “menos determinista” do que a proposta pelo marxismo tradicional: o poder da sociedade encontra-se diluído por fontes diversas, surgindo não apenas concentrado numa base económica ou em considerações materiais (cf. Sousa, 2002, p. 17). Althusser define “ideologia” como um *continuum* de práticas em que todos participam, mesmo os das classes mais desfavorecidas, sendo assim complicada a tarefa de reação contra a dominação. Em suma, “numa releitura crítica das teorias marxistas, procura demonstrar que a ‘ideologia’ desempenha um papel mais influente do que o próprio poder material”.

Seguindo a conceção acima apresentada, o poder do Estado manifestou-se no salazarismo nos aparelhos repressivos e nos ideológicos. No âmbito desta tese, importa perceber a influência dos aparelhos ideológicos na afirmação e manutenção do regime. Em concreto, perceber como a legitimação e materialização da ideologia salazarista, dependeu fortemente do papel de organizações como o secretariado de propaganda (subordinado diretamente ao Governo), a escola, a família, a igreja ou as corporações.

1. Secretariado(s) de propaganda.

O mais importante trabalho de divulgação e de propaganda, a nível central, coube ao SPN, criado em 26 de outubro de 1933, em Lisboa, pelo governo de Salazar, cuja designação expressa bem a função que lhe cabia, em obediência aos discursos do líder e à farta legislação produzida. Na sessão de inaugural Salazar afirmou “politicamente só existe o que o público sabe que existe” e sentenciou “a grande missão” do SPN: “elevant o espírito da gente portuguesa no conhecimento do que realmente é e vale, como grupo étnico, como meio cultural, como força de produção, como capacidade civilizadora, como unidade independente no concerto das nações” (Cunha, 2015). A chefia deste organismo foi confiada a António Ferro – jornalista, publicitário, ilustrador e escritor simpatizante das soluções totalitárias, em especial do fascismo italiano. O SPN, a par com a atuação dos serviços de censura, desempenhou no governo de Salazar, um papel ininterrupto na divulgação do ideário nacionalista, na padronização e divulgação da cultura e das artes e artistas do regime. De 1935 a 1951 contam-se entre as suas múltiplas iniciativas a promoção das Exposições de Arte Moderna, com importante papel renovador na vida artística nacional, reinventando e, depois, contrariando o tradicionalismo naturalista reinante nos Salões da SNBA; as participações nacionais em grandes feiras internacionais (Paris, 1937; Nova Iorque e S. Francisco, 1939...); o cinema ambulante (1935); a criação da companhia Teatro do Povo (1936); o concurso da “aldeia mais portuguesa de Portugal” (1938); a criação da companhia de bailado Verde Gaio (1940); a organização da Exposição do Mundo Português (1940).

Segundo o historiador Paulo Cunha (2015), o SPN “tornar-se-ia numa eficaz e implacável máquina de doutrinação ideológica do regime”, promovendo iniciativas em diversas áreas culturais e artísticas que produziram efeitos imediatos na agenda pública. “Mais do que qualquer outro regime antes de si, o Estado Novo procurou ‘regenerar’ a Nação através da afirmação de um homem novo, um homem que renunciasse à influência do liberalismo e do republicanismo e que recuperasse a essência da portugalidade na história e na tradição.”

António Lopes Ribeiro afirmará então, no *Jornal Português* (n.º 18), que “todos os portugueses devem orgulhar-se de Salazar e da sua obra”. O culto ao Chefe foi um dos temas recorrentes, nomeadamente durante a Segunda Guerra Mundial, período em que lhe era atribuída a responsabilidade pela paz que se vivia neste ‘canto’ da Europa. O texto intitulado “A Manifestação Nacional a Salazar”¹¹⁵, entre outros, é expressivo dessa estratégia propagandística.

¹¹⁵ Suplemento do mesmo *Jornal Português* (n.º 25). Veja-se também a edição n.º 26.

O cinema “serviu e serviu-se do Estado Novo, prestando-se como a máquina de propaganda de massas em troca da proteção e dos favores de António Ferro”. Este soube rodear-se de um núcleo de cinéfilos aliados, que lhe permitiriam impor um modelo de cinema nacionalista. Lopes Ribeiro foi o maior colaborador: realizou dois filmes de propaganda ficcional (*A Revolução de Maio*, 1937 e *Feitiço do Império*, 1940) e toda a série do *Jornal Português* (Cunha, 2015). Este jornal de atualidades nacionais, produzido pela Sociedade Portuguesa de Actualidades Cinematográficas, para o SPN e para o seu sucessor entre 1938 e 1951, sob a supervisão de Lopes Ribeiro, chegará aos 101 números.

Em 1945, o SPN foi convertido em Secretariado Nacional de Informação (SNI); a ação nas artes plásticas, cinema, teatro, dança, literatura (com a instituição de prémios literários), folclore, edição, etc. continua a ser desenvolvida. No entanto é visível uma contestação crescente, principalmente nos meios intelectuais ligados às artes. Em 1968 o SNI é transformado em Secretaria de Estado da Informação e Turismo (SEIT). Outros organismos, de instituições religiosas e oficiais foram, igualmente, veículos privilegiados de propaganda.

2. Escola

O sistema de ensino é um clássico dos aparelhos ideológicos e de propaganda. Para muitos autores a escola assegurou a reprodução das relações de poder e de exploração, existentes entre classes, num plano de desigualdade de oportunidades, ajudando a forjar as identidades dos indivíduos, de acordo com condições pré-determinadas. O ensino contribui para a difusão de ideologia – porém, interpreto a escola como instituição difusora, mas também produtora; perpetua saberes e técnicas; personifica tradições coletivas e intenções de formação humana, por sua vez produtos de ideologias sociais e económicas identificáveis.

Para além do contexto familiar, é na escola que se inaugura a socialização dos indivíduos, onde são educados para o exercício da cidadania. A escola é responsável pelo desenvolvimento de ações conducentes à criação de vínculos entre as crianças e a Nação, socorrendo-se para isso de referenciais simbólicos, como a bandeira, o hino nacional e outros, por forma a promover a construção da identidade nacional. Desde os finais do século XIX, as elites políticas consciencializaram-se da importância da escola primária na construção de uma consciência nacional (Pereira, 2013); os vários Estados recorreram às escolas primárias para comunicarem com as populações e difundirem a imagem e a herança da Nação (Hobsbawm, 2004). A escola desempenha uma ação importantíssima na formação das representações, um elemento estrutural

da imagem que um povo faz de si próprio (Matos, 1990). Isabel João (2001), referindo-se às disciplinas de Geografia e de História, apresenta a escola como uma importante ‘fábrica de cidadãos nacionais’, considerando que a aprendizagem fornece às crianças os conhecimentos básicos necessários para que possam adquirir uma consciência nacional – no Estado Novo essa consciência nacional foi transversal a todas as disciplinas.

Salazar entendia que a escola deveria estar ao serviço da Nação, demonstrando desta forma, o carácter ideológico que lhe é conferido enquanto instituição¹¹⁶:

Nós não compreenderíamos – nós não poderíamos admitir – que a escola, divorciada da Nação, não estivesse ao serviço da Nação, e não compreendesse o altíssimo papel que lhe cabe nesta hora de ressurgimento, na investigação e no ensino, a educar os portugueses para bem compreenderem e bem saberem trabalhar. E é pouco ainda.

O professor deverá seguir um método de ensino, explicitamente indicado nas “Observações” dos programas; partir de situações da realidade presente, conhecidas pelos alunos, para o desconhecido e para o passado, seguindo um método cronológico-regressivo. A maioria dos exemplos destes apontamentos de didática reportam-se ao espaço rural ou ao espaço doméstico, o que favorece a identificação e a naturalidade a todo o processo de ensino e aprendizagem, como algo espontâneo. Por outro lado, não podem faltar nas paredes da sala de aula, o crucifixo; as imagens dos chefes do governo; as frases com “pensamentos” selecionados, publicadas por decreto; o mapa de Portugal ou os “progressos materiais” do regime salazarista, o que leva a que se identifique como material didático indispensável, no plano da aula, os quadros “A Lição de Salazar”, a partir de 1938, e se publiquem os conteúdos que devem ser salientados em cada um destes¹¹⁷.

O aparelho ideológico do Estado formulará e difundirá um programa de política do espírito no qual a escola (primária) será um dos principais agentes ideológicos (Ó, 1999, pp. 55-59). O discurso produzido no contexto do poder político, objetiva-se, assim, ao expressar um conjunto de crenças orientadas para a ação, originando normativos de conduta e de motivações (cf. Eagleton, 1991). A crença no regime é, portanto, colocada ao nível da produção das

¹¹⁶ “Discursos” 1928-1934, 1935, p. 303.

¹¹⁷ O Decreto n.º 22040 de 20 de dezembro de 1932, já continha um conjunto de “pensamentos” para serem incluídos em livros escolares e, ao mesmo tempo, determinava a obrigatoriedade de afixação dos mesmos nas escolas e bibliotecas – o que deveria ocorrer em períodos temporários para ‘não causar habitação’.

palavras, naquilo que Bourdieu (2001, p. 15) designa por poder simbólico. O poder de constituir o dado pela enunciação do “ver” e “fazer crer”. A memória (e o pensamento) a construir nas gerações em formação, condizente com o programa de ressurgimento nacional, será uma “memória seletiva” (Pollak, 1992), composta apenas por realidades positivas. Neste sentido, vamos encontrar nos manuais, na operacionalização das intenções ideológicas, pelo menos cinco opções: i) caracterização da Nação. Esta, como entidade coletiva dotada de uma idiossincrasia própria, obedece aos parâmetros ideológicos e mentais de cada autor e, indiscutivelmente, aos parâmetros ideológicos oficiais; ii) natureza do português. O Governo assume uma posição distinta, quanto à natureza e ao caráter portugueses, aquilo a que poderíamos chamar a definição de ser português, do caráter ou psicologia coletiva dos Portugueses; “omite ou aborda superficialmente tudo quanto possa ser considerado imoralidade, corrupção, fraqueza, fragilidade humana. Todos os “vícios” tendem a apagar-se perante uma narração apologética das grandes virtudes e ações de heroísmo”. Nem todos os compêndios se referem explicitamente a este núcleo temático estruturante, por vezes ele dissemina-se nas múltiplas narrativas em que se evidenciam os heróis portugueses (cf. Matos, 1990); iii) recurso a situações dicotômicas. Na explicação dos temas, as imagens retratam situações opostas, exclui-se o meio-termo: campo/cidade, progresso/decadência, períodos históricos ascendentes/descendentes, bem/mal, bom/mau, etc.; iv) imagens do progresso (Matos, 1990, pp. 91, 105): as imagens são de prosperidade e engrandecimento (de que são exemplo as vistas de edifícios em ângulo contrapicado, o comboio em perspetiva e expressando movimento...), de pulsão de vida, ordem, organização, em que se afirmam a energia e o vigor (e aqui intervêm as metáforas do fogo, da grandeza); v) crença no otimismo quinhentista, o Estado Novo como “Renascença pátria”. Não se deteta, associado ao Estado Novo, qualquer movimento regressivo ou destrutivo, de declínio, abatimento, ruína, desordem, entropia.

3. Família

É um valor, como vimos, e um aparelho ideológico. Um fator de produção, propagação e conformação ideológica. O Estado responsabilizará a família declarando que a “educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela”¹¹⁸. A família é considerada “como fonte de conservação e

¹¹⁸ Decreto n.º 22241 de 22 de fevereiro de 1933. Promulga o Projeto de Constituição Política da República Portuguesa, no seu art.º 42.º: “Da educação, ensino e cultura nacional”.

desenvolvimento da raça, como base primária da educação, da disciplina e harmonia social, e como fundamento de toda a ordem política pela sua agregação e representação na freguesia e no município”¹¹⁹. Em “ordem à defesa da família pertence ao Estado e autarquias locais”, entre outros, “Facilitar aos pais o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos, cooperando com eles [...]; Tomar todas as providências no sentido de evitar a corrupção dos costumes”¹²⁰. A conceção de família ilustra-se na Lição de Salazar “Deus, Pátria, Família”, onde é representada a imagem padrão da família salazarista: modesta, de poucos recursos, residente em espaço rural arrumado e limpo. O campo será o local privilegiado para o culto das virtudes morais, o espaço urbano representa o desemprego, o individualismo e a dissolução dos costumes.

4. Igreja

A colaboração estreita dos órgãos de poder com a Igreja Católica e suas associações contribuiu para o acompanhamento constante, e controlo, dos movimentos e opiniões da sociedade. As instituições religiosas, coadjuvadas pelas oficiais, incentivaram o culto e as tradições católicas, a obediência ao Estado, o louvor a Salazar; colaboraram na construção da imagem de um Portugal nacionalista, católico e tradicional. O Estado acarinha, um pouco por todo o país, as grandes festas nacionais e as manifestações religiosas, assim como a criação de grupos de folclore ou jogos florais. A Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa, em 1940, restabelece o ensino religioso nas escolas do ensino primário público. Dirá que “o ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais do País. Consequentemente ministrar-se-á o ensino da religião e moral católicas nas escolas públicas elementares, complementares e médias [...]”¹²¹. O símbolo maior deste ensino será o crucifixo colocado em cima do quadro negro.

O ritual da colocação deste elemento na escola é bem descrito por Adélia Mineiro (2007, p. 174): A “entronização” do crucifixo, que virá a ser obrigatória nas escolas do país¹²², foi da responsabilidade do ministro Carneiro Pacheco, que presidiu à primeira destas cerimónias numa escola de Lisboa. Na entronização, em geral, era feita a bênção na Igreja, após o que seguia, em procissão, para a escola. Aqui, após colocação, ocorreria uma sessão solene com uma palestra

¹¹⁹ Decreto n.º 22241, art.º 11.º, “Da família”.

¹²⁰ Decreto n.º 22241, art.º 13.º.

¹²¹ Concordata, art.º 21.º.

¹²² De acordo com o disposto na Base XIII, da Lei 1941 de 11 de abril de 1936.

destinada aos pais sobre o significado do acto, sendo os presentes exortados a não se desviarem da doutrina católica e a afastarem-se do comunismo – o maior de todos os perigos. Aproveitava-se ainda a ocasião para elogiar Salazar, como bom católico, o Presidente da República e o ministro da Educação. A rotina escolar diária viria a integrar, invariavelmente, o louvor a Deus a par da admiração dos chefes da Nação – fora os cânticos, orações, paradas, etc. A reforma de Carneiro Pacheco foi notável na “cristianização” do ensino. A religião inculcava os valores que correspondiam aos ideais salazaristas, fazendo reviver os grandes feitos da História de Portugal levados a cabo por homens patrióticos e devotos que se tornam heróis: “[...] o ABC foi legalmente derrotado por Deus” (Mónica, 1978, p. 149). Na conhecida Lei de 11 de abril de 1936, Base X, estabelece-se que “Será adotado em todo o País o mesmo livro de leitura em cada classe”, para o ensino primário e secundário e que “[...] haverá um único compêndio para cada ano ou classe das disciplinas de História de Portugal, História Geral e Filosofia, bem como [...] um único compêndio de educação moral e cívica”. Relativamente aos livros adotados para a primeira, segunda e terceira classe, Rómulo de Carvalho (1986, p. 768) diz-nos que estes

[...] apresentam, no total, dezenas de páginas dedicadas à religião católica, algumas à maneira de catecismo, com ilustrações sugestivas e frases adequadas aos interesses da Ditadura [...]. Dentre os textos avultam os que tratam de temas religiosos ou de motivos patrióticos. Insiste-se nas virtudes dos ‘pobrezinhos’ e na bondade das pessoas de bens que lhes dão esmolas e sopinhas, e que assim se habilitam às boas graças do Céu.

À semelhança do que se ia instalando noutras nações europeias “[...] a Nova Ordem educacional que ambas as ditaduras ibéricas procuram impor na década de trinta parte de um processo de verbalizada confessionalização do Estado, em reação violenta contra o legado laico do liberalismo contemporâneo, e muito particularmente da sua versão republicana” (Loff, 1996, p. 317). O regime político promove, a par da ideologia antidemocrática e da alfabetização com o mínimo necessário à realização de um projeto nacionalista, um Estado confessional, adotando medidas de reconfessionalização da Escola aos valores ético-cristãos. Pelas imagens e textos sugere-se o estudo de épocas como a Reconquista, ‘cristã’ ou os Descobrimentos, ‘para espalhar a fé’, portanto, feitos concretizados à sombra da Igreja. Assim, como afirma Mineiro (2007, p. 64) “se remete também para os valores católicos capazes de influenciar o povo e tornar ainda mais credível “a Política do Espírito”.

5. Estruturas corporativas

As corporações foram por diversos modos, aparelhos reprodutores de ideologia, como os Sindicatos Nacionais, Casas do Povo, Casas dos Pescadores ou da Federação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT). Os Centros de Recreio Popular, Mocidade Portuguesa, Legião Portuguesa e outras comunidades espalhadas pelo país, publicaram boletins, organizaram paradas, excursões, missas, acampamentos, congressos, bodos aos pobres (Mineiro, pp. 62-63)... Quanto à educação “a intervenção do Estado Novo no campo associativo é inspirada por dois grandes objetivos: o primeiro, de âmbito mais pedagógico (individual) visa coartar a liberdade e a expressão de cada professor no seu quotidiano escolar e social; o segundo, de feição mais profissional (coletiva), procura impor uma determinada visão da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p. 508). Tal estratégia verifica-se nas diversas medidas decretadas por forma a moldar o comportamento e a intervenção cívica dos professores: o compromisso anticomunista e a adesão aos valores do Estado, a proibição do casamento de professoras com noivos de classe inferior, a adoção de uma postura de recato, a conduta livre de escândalo, a colaboração na atividade das Mocidades.

2. Propaganda

Em 27 de Abril de 1928, Salazar, no início da missão que o manterá no poder, foi claro quando comunicou ao país: “Sei muito bem o que quero e para onde vou”¹²³. O controlo dos meios de comunicação, com finalidade política, remonta à descoberta da imprensa. Em todos os sistemas políticos, têm sido frequentes as tentativas de convencimento e conversão das populações a ideais ou regimes, defendidos por alguns dos agentes desses sistemas, que assim pretendem persuadir as massas, enquadrando-as nos seus princípios ideológicos, com o objetivo de modificar as atitudes sobre determinados assuntos. É a propaganda enquanto habilidade de converter multidões, de as enquadrar e mobilizar para um determinado fim.

Na I República a propaganda política esteve presente nas escolas. Em 1917, pouco antes da instauração da ditadura militar de Sidónio Pais, foram publicados doze cartazes, numa série denominada de “Quadros Educativos”, elaborados por ilustradores reconhecidos: Quaresma, Hebe Gonçalves, Guedes, Hipólito Collomb, Helena e Mamia Roque Gameiro, Rocha Vieira, Alonso, Alberto Souza, Stuart Carvalhais.

¹²³ Oliveira Salazar, *Discursos* (1928-1934), Coimbra, 1935, p. 5.

Já Napoleão compreendia a importância do consentimento da opinião pública (Domenach, 1975, p. 9): “Para ser justo, não é suficiente fazer o bem, é igualmente necessário que os administrados disso estejam convencidos. A força fundamenta-se na opinião. Que é o Governo? Nada, se não dispuser da opinião pública”. Os profissionais da propaganda salazarista vão utilizar de forma eficaz os canais de comunicação mais adequados a cada época, para convencer os cidadãos na ação e apoio aos seus ideais. Seria necessário transmitir e encenar as grandes certezas; persuadir a população da sua importância; impô-las no espírito de todos. Somente o recurso à propaganda, por via de todos os aparelhos ideológicos do Estado, permitiria tais intenções. Luís Torgal (1989, p. 172) sustenta que o Estado Novo, “detentor de um sistema ideológico bem organizado, procurou reproduzi-lo através de variados meios e das mais diversas estratégias”. Salazar (1935, p. 260) determinará que só uma entidade dependente do Estado – que “deve ter para legítima e necessária correção dos aspetos deformados ou incompletos das coisas os mesmos meios de que usam os particulares” – poderá, “pelo dever e posição”, realizar tais ações à luz do interesse de todos.

A comunicação política no Estado Novo, não obstante se centrasse nos princípios veiculados por Salazar, não passou muito pela ação direta do ditador – possivelmente devido à sua personalidade poucas vezes utilizou a imprensa, a rádio ou a televisão para se dirigir diretamente ao país –, mas pela mão do seu assessor, António Ferro. Em 1933, foram-lhe atribuídos plenos poderes na estrutura do SPN (Silva, 2008). A este organismo cabia¹²⁴:

[...] a direção e superintendência da Propaganda Nacional interna e externa, competindo-lhe, como órgão central dos serviços de propaganda, coordenar toda a informação relativa à ação dos diferentes Ministérios, de modo que, pela sua organização sistemática e oportuna difusão, possa evidenciar-se, no País e no estrangeiro, o espírito de unidade que preside à obra realizada e a realizar pelo Estado Português.

A propaganda estava vocacionada para a cultura, educação e grandes mobilizações políticas: campanhas eleitorais, grandes comemorações, manifestações de apoio a Carmona ou Salazar, organizadas conjuntamente com o partido único. Com Ferro na formulação cultural e artística, assume-se como mais um meio para educar e formar as massas; unir o espírito à política; recuperar/reinventar os hábitos e tradições da cultura popular. As encenações como os

¹²⁴ Segundo o art.º 2.º do Decreto-lei n.º 23045 de 25 de setembro de 1933.

“salões de pintura”, prémios literários, exposições coloniais, pavilhões nas exposições internacionais ou a Grande Exposição do Mundo Português, tinham uma nítida finalidade de promoção política. O SPN cuidava da preparação cénica das inaugurações de hospitais, barragens, bairros nacionais, estradas, pontes, estádios, etc.: mostrava a grandeza histórica reencontrada do país, após o período ‘negro’ do liberalismo (cf. Silva, 2008). Não havia ato público que não estivesse enquadrado dentro dos paradigmas ideológicos do sistema.

A “Nação” entidade abstrata ganha um contorno popular identificado com uma maioria, silenciosa, representada por estereótipos retirados das tradições folclóricas ou de um quotidiano de ordem, elaborado pelo próprio ideário oficial: “a utilização da censura, o controlo dos meios de comunicação e da produção artística, contribuem para que certas imagens se tornem parte de um mundo de aparências, próprio destes regimes” (Paulo, 1994, p. 175). O modo de existir dos portugueses deveria passar pelo “viver habitualmente”, de acordo com a disposição natural das coisas, numa simplificação ideológica autoritária e legitimadora.

Desde a década de 1930 a vasta literatura em torno da figura de Salazar associa-o ao homem providencial surgido numa situação de crise e ao “não-político”. A retórica mítica vinculará Salazar ao ideal cristão de salvação e recupera nele a temática do sebastianismo. Na aceção de Paulo (1994, p. 62), na maior parte das publicações, sobretudo as surgidas nos anos de 1930, “o que predomina, no entanto, é o relato das obras do regime [de caráter laudatório], do desempenho de Salazar como Ministro e como Presidente do Conselho e os principais pontos doutrinários [nas entrevistas a Ferro, biografias, discursos, notas políticas...] postulados pelo Professor de Coimbra”.

Nas manifestações de propaganda – eventos públicos, panfletos e cartazes, cinema, rádio, imprensa escrita, manuais escolares, canções, atividades culturais, entre outros instrumentos semelhantes –, visa-se a figura do presidente do Conselho, a Mocidade Portuguesa, o turismo nacional, as eleições, a convocação para o serviço militar... Utilizam-se figuras de soldados em marcha, jovens perfilados, desportistas, mães com filhos ao colo, o semblante do presidente estampado sobre fundo contrastante; metáforas dos perigos do comunismo. Porém, se durante a Segunda Guerra, a propaganda, na vertente ideológica do termo, tem um espaço privilegiado, o mesmo não sucederá poucos anos depois, quando foi depreciada, arrastada pela derrota dos regimes que a transformaram em prática institucional. Será então vista como uma forma de falseamento da realidade para atingir fins políticos.

2.1. Cartazes

No que respeita à propaganda nacional os cartazes ocuparam um lugar cimeiro. Geralmente da responsabilidade do SPN/SNI e da Junta de Ação Nacional, foram usados para promoção e divulgação de eventos importantes funcionando no sistema de transmissão de valores. Pela facilidade de circulação e afixação, este meio integrou-se perfeitamente nos objetivos propagandísticos do Estado. É de longe o veículo por excelência que o regime implementa para fazer chegar as diretrizes da Nação a todas as camadas da população. São exemplo “A Lição de Salazar” ou “O Decálogo do Estado Novo”.

Numa atitude de renascimento nacional, a propaganda estabelece um Estado forte, vinculando-o à ideia da junção entre tradição e progresso. Os cartazes evocam o orgulho nas colónias, a disciplina e a autoridade, o trabalho e a atividade criadora, enriquecida por um espírito de vanguarda, o monumentalismo. Mostram a sociedade portuguesa organizada em redor da célula familiar e as profissões em corporações, a religião e, a um nível distante, mas omnipresente, o Governo. Os figurantes têm poses conformes à moral e pureza de ideais. O discurso do regime recai na doutrinação.

Nas décadas de 1930 e 40, a mensagem política consolida-se numa sólida propaganda. Assiste-se a um período de ouro na produção de cartazes: objetos utilitários com funções pedagógicas e informativas, o meio mais adequado para comunicar ideias precisas. Nestes, a imagem domina a composição e o texto (curto e de perceção imediata), para chegar à população maioritariamente analfabeta.

O cartaz é um meio de transmissão de informação e de expressão plástica; um dos mais ricos suportes onde se projeta o “alfabeto plástico” da época em que foi produzido. Na conceção destes objetos, às (poucas) influências vindas da Europa e da arte moderna, juntava-se um gosto de inspiração popular, resultando num estilo nacional; uma simbiose de experiências do modernismo (nomeadamente futurismo), com artes decorativas e tradições da cultura portuguesa. Os seus criadores mais conhecidos foram Jorge Barradas, João Ferreira, Stuart Carvalhais, Almada Negreiros, Botelho, Fred Kradolfer, Paulo (Ferreira), Emmerico, Martins Barata, entre outros, também escolhidos pelo SPN. Estes destacaram-se igualmente nas artes decorativas e no design de interiores, e mesmo no industrial e de equipamento, concebendo e realizando decorações e pinturas em estabelecimentos comerciais e institucionais, em stands para exposições nacionais e internacionais, além da sua participação regular em jornais diários,

revistas, ilustração de livros, anúncios de publicidade, cartazes, entre outros objetos gráficos. Encontram-se nestas produções, pelos anos de 1930, um carácter decorativo ainda associado à tradição dos cartazes e ilustrações da Arte Nova: na composição, temática, tipos de linhas, cores ou motivos: em elementos inspirados na natureza (fauna e flora) e aplicados como símbolos; na ausência do efeito claro-escuro e da ilusão do espaço e do volume; nos elementos lineares ondulantes; nas linhas curvas em forma de flores e plantas trepadeiras; na assimetria; na feminilidade/tema da mulher ou; na ausência de temática religiosa). A estes elementos associam-se outros, mais condizentes com a evolução dos processos e dos meios comunicacionais que então irrompem, e mais caros à construção de uma estética futurista (e fascista): a ‘dinamicidade’, os aspetos mecânicos, a velocidade representada ou sugerida, o uso de elementos geométricos, os esquemas sucessivos de representação do objeto pictórico (como a repetição em paralelo ou a exposição fotográfica múltipla). Independentemente da procura de cada autor pela sua própria expressão, estas soluções estão mais ou menos patentes nos trabalhos gráficos desta geração, como se pode observar nas suas obras e nos diversos cartazes surgidos sob a alçada do regime. A corrente futurista assumiu-se fortemente no grafismo, quanto à fonte, sendo, ainda hoje, utilizado por organismos oficiais.

O desenvolvimento das técnicas de impressão tipográfica e a chamada de pintores e artistas gráficos, aliados à capacidade do Estado Novo em usar e difundir o cartaz em larga escala, depressa transformaram este meio de comunicação em instrumento ao serviço do poder, pela conjugação de cores, grafismos e palavras de ordem. Na sua conceção, realização e difusão nada foi deixado ao acaso.

Os artistas desempenharam o papel de mediadores da mensagem que o Estado pretendia transmitir, ilustrando-a de acordo com “a encomenda”; faziam a ponte entre duas partes distintas do processo: de um lado as chefias governamentais, do outro, os tipógrafos e os impressores. Seguindo a estratégia propagandística, assumida ainda antes de 1933, o Estado manteve sob sua supervisão a produção de relevância em todas as áreas artísticas. A proteção aos artistas (no início insistentemente pedida ao Chefe por Ferro), se existiu, materializou-se nas encomendas de obras àqueles mais afetos à nova ordem. Deste ponto de vista, pode dizer-se que a arte com visibilidade é “a arte do regime”. Não esqueçamos que a “visibilidade” da arte se alterou depois da Segunda Guerra, fruto das mudanças sociais, políticas e económicas que viriam a marcar o país logo a partir dos primeiros anos de 50. Num regime com várias fases, o cartaz de

propaganda, desenvolve-se dependente de iniciativas governamentais conjunturais, salvo as exceções da clandestinidade.

Se nas duas primeiras décadas, de maior fervor ideológico, ressaltou um modernismo plástico, fresco e atualizado, que jogará a favor da propaganda, nas duas últimas tal deixará de acontecer: o regime optará pela encomenda a um grupo mais restrito de artistas afetos ao salazarismo, mas já sem soluções inovadoras, como se verá nas propostas imagéticas apresentadas nos manuais de Desenho de finais da década de 1960.

Muitos exemplares deste objeto de comunicação poderiam ser aqui indicados, mas não é esse o objetivo. Pretende-se dar uma visão global da utilização deste meio, em função dos objetivos propagandísticos, no seio dos organismos do Governo, nomeadamente o SPN, com a figura principal de António Ferro. Como regista Artur Portela (1987, p. 56, 57), “Ferro não é apenas o mobilizador dos artistas plásticos e da sua integração no rosto, que ele quer novo, lavado, dinâmico, do regime” Ele será o homem “que homenageia, em 1934, o mestre cartazista francês Paul Colin, e se lança, ele, com o seu ‘grupo SPN’ a fazer cartazes artísticos, turísticos, mesmo eleitorais [...]; de, “literalmente, milhões de exemplares de publicações de propaganda do regime, em Portugal e no estrangeiro”; que leva, em 1938, o escritor francês Émile Shreiber, autor de *Le Portugal de Salazar*, a defini-lo como o ‘doutor Goebbels português’.

Por ocasião da propaganda eleitoral de 1933, afirmar-se-ão nomes de autores como Almada, Barradas, Amaral ou Stuart (Rosa, 2000). Este último apresentará um cartaz litografado a três cores diretas¹²⁵, contendo um grupo de soldados e outro de camponeses em trabalho, com o slogan: *Portugueses! Quereis a desordem e a indisciplina, ou a disciplina e a ordem? Se sois pela ordem votai a nova constituição!* Sobre o mesmo tema, Barradas, à semelhança de outros autores, realizará um cartaz de reminiscências republicanas com uma mulher e o slogan: *Autoridade, Ordem e Justiça Social - Votai a Nova Constituição*. De notar que Almada desenhará um dos seus trabalhos mais célebres deste período, oferecendo uma mulher jovem com o filho ‘pendurado’ no colo e o slogan: *Nós queremos um Estado Forte! Votai a Nova Constituição*.

Já num tempo de relativa acalmia política, 1934, “O Decálogo do Estado Novo”, atribuído a João Ameal e publicado em diversos formatos pelo SPN, apresenta os dez preceitos políticos do regime, é “o mais importante” dos textos ideológicos oficiais dentro do modelo de cartilha e decálogo (cf. Torgal, 2009a, p. 228). O texto tem o formato de cartaz-panfleto,

¹²⁵ Espólio da Biblioteca Nacional de Portugal.

utilizando a cor vermelha e o sublinhado, para colocar em destaque as palavras-chave. Este documento de divulgação é um complemento político à Constituição de 1933 e aos discursos de Salazar, uma vez que abrevia, em cada um dos seus princípios, as bases do regime. Em todos os princípios ali definidos encontramos implícitas as “verdades” do salazarismo, como conclui Torgal (2009a, p. 229):

Analisando o texto-base e as suas reflexões complementares, que surgem no opúsculo desenvolvido (de quase cem páginas), pode verificar-se o carácter tendencialmente ‘totalizante’ que é atribuído ao Estado Novo. Na verdade, ali verifica-se a ideia, constantemente repisada ao longo dos dez mandamentos, que o Estado Novo representa tudo, pelo que tudo o que se encontra fora do seu âmbito é antinacional, justificando-se, assim, a repressão contra ele.

A título de exemplo do exposto, no primeiro mandamento diz-se:

1.º O Estado Novo representa o acordo e a síntese de tudo o que é permanente e de tudo o que é novo, das tradições vivas da Pátria e dos seus impulsos mais avançados. Representa, numa palavra, a vanguarda moral, social e política.

Com interesse, para caraterizar o entendimento de indivíduo:

5.º No Estado Novo o indivíduo existe, socialmente, como fazendo parte dos grupos naturais (famílias), profissionais (corporações), territoriais (municípios) – e é nessa qualidade que lhe são reconhecidos todos os necessários direitos. Para o Estado Novo, não há direitos abstratos do Homem, há direitos concretos dos homens.

Ainda útil no espaço desta tese, a nível ideológico, atentemos no seguinte mandamento:

9.º O Estado Novo quer reintegrar Portugal na sua grandeza histórica, na plenitude da sua civilização universalista de vasto Império. Quer voltar a fazer de Portugal uma das maiores potências espirituais do mundo.

Assim, na síntese elaborada por Torgal (2009a, p. 231), a “Vanguarda” (“palavra mágica no tempo”) é o “Nacionalismo Português” – não o comunismo, nem o demoliberalismo, e tudo o que estes conceitos representam –, ela contém os princípios da “sociologia orgânica”; ela “é uma estrutura forte e maleável dentro da qual, sob moderada arbitragem do Estado, se realiza a *colaboração de classes*, em proveito da produção do bem comum”.

Envolvido neste espírito totalizante, o Estado “não escapou à conversão propagandística do sistema escolar. A coleção de sete cartazes intitulada “A Lição de Salazar”, editada em 1938, aquando das festividades comemorativas do ‘10.º aniversário da nomeação do Doutor Salazar como Ministro das Finanças’, prova esse facto. Sendo “uma autêntica iniciação (à) política, por aí passa a aprendizagem do sistema de valores do regime e a do ‘culto de personalidade’ do seu líder” (Silva, 1993, p. 8). Nesta série de grandes quadros pedagógicos coloridos constam máximas e pequenos textos enaltecendo a obra de Salazar. Os autores dos cartazes foram Jaime Martins Barata (1899-1970), Emmerico Nunes (1888-1968) e Raquel Roque Gameiro (1889-1970).

Depois de ‘arrumar a casa’ – restabelecido o equilíbrio financeiro, o crédito da nação e a paz nas ruas, em cerca de três anos –, Salazar volta a sua atenção para as almas (Barros & Henriques, 1987, p. 150):

A mesma revolução que ele operara no terreno material, procura agora realizá-la no domínio do Espírito, restituindo ao povo português as suas virtudes antigas [...]. Salazar é o chefe ideal: manda com doçura, com autoridade moral e com firmeza. Não precisa de fazer discursos espetaculosos para se fazer obedecer.

Assim se enquadra a afirmação do líder: “Grande obra é moldar uma alma! Extraordinária obra é formar um carácter, um indivíduo – um corpo, uma inteligência e uma vontade –, como os precisa para ser grande este pobre país de Portugal!”¹²⁶. Verdadeiros aforismos, dados em forma de realizações políticas, as “Lições” destinavam-se a serem afixadas nas escolas primárias. Pretendia-se chamar a atenção das crianças para a materialização e resultados da ação do Estado Novo: “o milagre financeiro” e os seus efeitos, os progressos nas vias de comunicação marítimas e terrestres, as redes de distribuição de água, as redes elétricas, os novos edifícios públicos...

Vejamos as “Lições” dos cartazes¹²⁷. Todas acentuam a ideia geral de progresso e melhoria das condições de vida, a partir do confronto de duas opiniões em imagens: uma, da

¹²⁶ Oliveira Salazar, “Quando Salazar era rapaz pensava assim”, in *Flama*, ano V, n.º 51, julho de 1948, p. 10.

¹²⁷ N.º 1, tema/ideias-chave: *finanças*; autor: Raquel; texto: “Graças à restauração financeira, iniciada em 1928,...”; n.º 2, tema: *pinhais, searas e estradas*; autor: Martins Barata; texto: “Onde eram escavados os montes, ressequidos os campos e intransitáveis os caminhos, já reverdecem pinhais, brilham louras searas e magníficas estradas cortam Portugal de lés-a-lés”; n.º 3, tema: *portos e cais de Portugal*; autor: Raquel; texto: “Não havia portos que satisfizessem as exigências da economia nacional...”; n.º 4, tema: *dignificação do trabalho e da justiça social*; autor: Martins Barata; texto:

vida na I República, triste e cinzenta, o ‘antes’; outra, o ‘depois’, a obra salazarista, organizada, moderna e colorida (Silva, 1993, p. 10):

Contraposição de duas imagens, de duas situações, de dois tempos, ontem e hoje, do Bem e do Mal. À esquerda, ao fundo, para dar ideia de distanciamento, de algo que se esbate, fica o passado (recente), ou seja, a I República. Ali. Aqui, à direita, sugerindo a proximidade da situação, fica o presente, ou seja, o Estado Novo, auto denominado ‘A Situação’.

Para realçar a obra do Estado recorre-se na imagética ao contraste: entre o ‘antes’ (colocado do lado esquerdo em cima: nas notícias o lugar do “dado”/conhecido, o que é mais antigo) e o ‘depois’ (registado do lado direito, em baixo: o sítio do “novo”/desconhecido); às diferenças de dimensão: entre as imagens da esquerda e as da direita (as da direita são sempre maiores); à expressão da cor: as imagens da direita são todas coloridas (ao contrário das da esquerda); às sensações: a beleza do lado direito e a fealdade do lado esquerdo. Ainda sobre as cores utilizadas, as escolhidas foram maioritariamente o vermelho e o verde (da bandeira nacional) e o castanho, cor da terra, da farda da Mocidade Portuguesa. A simbologia das cores também se presta à exploração do binómio ordem/desordem. A primeira situação, de ordem, é repetidamente associada ao ruralismo, ao trabalho no campo, sendo realçada com cores vivas, alegres. A segunda, a desordem, ocorre mais nos ambientes urbanos, de tons monótonos. A comparação faz-se entre o presente, de ordem, progresso e desenvolvimento (no lado direito em baixo), em contraponto com o passado, de desordem financeira, económica e social (lado esquerdo em cima). Tudo foi pensado de forma a realçar o conteúdo da imagem da direita, o lugar ‘daquilo que surge’ (o Estado Novo), de proximidade, de acordo com a perspetiva linear, em prejuízo do lado esquerdo.

Está inerente uma mudança de atitude em função de uma doutrina-ideologia. Condiciona-se iconograficamente a elaboração dos cartazes, assim como a funcionalidade e utilidade dos mesmos: são produzidos mais como veículos divulgadores de uma ideologia do que para obedecer a ideais estéticos – por exemplo, na “Lição” sobre a “restauração financeira”,

“Com o Estado Novo Corporativo inicia-se uma era de dignificação do ...”; n.º 5, tema: *defesa da Nação e do Império*; autor: Emmerico; texto: “Em contraste com o zero da força armada, a que os partidos a haviam reduzido, o Estado Novo assegura, em todos os campos, com os mais eficientes meios técnicos, a defesa ...”; n.º 6, tema: *renascimento do património histórico e artístico*; autor: Emmerico; texto: “Do abandono dos serviços públicos, e das ruínas, sinais de desordem e de miséria, o Estado Novo, ao mesmo tempo que edifica, faz renascer o património...”; n.º 7, tema: *Deus, Pátria e Família*; autor: Martins Barata; texto: “Deus, Pátria, Família: a trilogia da Educação Nacional”.

com desenho de sacos de dinheiro empilhados, barras de ouro, notas empacotadas e uma máquina a vomitar notas (da República) não é propriamente interessante do ponto de vista estético.

O valor “família” está presente na imagem do culminar do conjunto dos quadros. “Deus, Pátria, Família: A trilogia da Educação Nacional” simboliza a meta do Estado Novo, uma demonstração do ideal de família, o modelo acabado, “fechado”: é representado um final de jornada de trabalho, com o regresso do pai a casa, a entrar pela porta, ainda de enxada ao ombro (mas apresentando um aspeto limpo) – o sustento da família. O filho ‘rapaz’ está vestido com a farda da Mocidade Portuguesa e tem um livro na mão – o estudo; a filha ‘rapariga’ brinca “às casinhas” – a maternidade e o lar; a mãe, junto da lareira, prepara a comida, almoço ou jantar? – a dona de casa. À mulher estava reservado o “universo da casinha branca, florida, limpa e honesta, dos filhinhos e do marido fiel [...]”. Alargar-lhe os horizontes, seria destruir esse equilíbrio familiar, que era também uma das bases da nação, não o esqueçamos” (Barros & Henriques, 1987, p. 150). A mulher administrava o dinheiro e o lar, reproduzia a espécie (mãe), cuidava da higiene, da alimentação, da educação dos filhos, um estereótipo repetido nas cenas familiares. Cada vez mais, seriam evidentes os estereótipos sexistas veiculados por decreto¹²⁸, apontando deveres sociais diferenciados para cada um dos géneros. Esta é a ilustração dos papéis do homem e da mulher na sociedade salazarista: o pai sustentava a família, a mulher cuidava do lar. A vida familiar decorre em um lugar idealizado e singelo, comparado “com um ninho: pobre, asseado, aconchegado” (Mónica, 1978, p. 277). Um cenário de fantasia, uma vez que a maioria das habitações portuguesas era pobre, rude, decrepita mesmo e, de facto, não correspondia a tal ilustração. No entanto, e em linha com o ideal higienista, as imagens apelam à higiene e organização do espaço doméstico. A casa é um lugar harmonioso, símbolo da paz familiar, da hierarquia dos valores, do respeito; da subordinação à ordem social, familiar e política. Além do valor família, o valor Deus está presente no grande crucifixo, em cima da cómoda; a Pátria, corresponde ao castelo e à bandeira içada no topo de um monte dominador e omnipresente, vistos através de uma janela aberta, como que em jeito de franca receção do ideal patriótico. Este cartaz n.º 7 (como o anterior, n.º 6), da autoria de Martins Barata, foi produzido pela Bertrand (Irmãos). Sendo uma síntese da pedagogia e moral salazaristas, é o maior do conjunto (com as dimensões de 78 x 113cm) e o único que não apresenta duas imagens a par,

¹²⁸ Lei n.º 1904 de 21 de maio de 1935; Decreto n.º 25946 de 15 de outubro de 1935.

mas apenas uma e uma frase escrita no canto inferior esquerdo. Neste quadro encontramos, como afirma João Medina (2000, p. 58), “o essencial da filosofia política, do Paternalismo político, da noção cristã da Chefia e da Obediência que anima o ideário da Ditadura salazarista [...] a mentalidade do regime, arreigadamente paternalista, cristão, monoteísta e tradicionalista ou arcaizante por ser anti-industrialista”.

Pretende-se envolver as crianças nos benefícios da Ditadura. Todos os quadros incluíam código escrito e icónico, havendo uma subordinação de todos os elementos à mensagem principal e uma redundância nas próprias palavras da frase, transmitindo cada palavra uma mensagem equipotente para o fim desejado (Mineiro, 2007). Compostos à semelhança de uma banda desenhada, “a sua eloquência resulta do facto de plasmarem uma mensagem política sob as cores e os traços de deliciosas ilustrações infantis [...] é patente, por parte do Ministério da Educação Nacional, a perceção da importância da ilustração na comunicação com as crianças” (Matos, 2010, p. 258). Em alguns cartazes as figuras, feminina e da criança, são associadas à fragilidade e dependência, reforçando o modelo de Estado autoritário; ao apelo da afetividade, religiosidade e fantasia, contrapõem-se os dados de uma estatística, de carácter primário, mas eficaz para garantir validade ao discurso.

O discurso pretendido nos cartazes foi operacionalizado pela afixação dos mesmos na sala de aula entre os retratos de dois heróis: Carmona e Salazar, e nas práticas de ensino que eles proporcionaram. Estes quadros deviam ser utilizados nas palestras públicas e comemorações, mas também como “centro de interesse”, num determinado dia letivo. Os professores deveriam proferir uma palestra aquando da sua afixação nas escolas e utilizá-los como material complementar¹²⁹. Outro facto de registo: quadro e cartazes tinham, aproximadamente, as mesmas dimensões. Na comparação efetuada por Medina (2000, p. 56), as dimensões dos cartazes, de aproximadamente 112x78 cm, aproximavam-se das dos quadros negros, com cerca de 120x90 cm. Ou seja, ao nível da visualização os dois espaços têm a mesma importância.

A propaganda salazarista utilizaria muitos outros instrumentos, de menor alcance, para edificação da sua doutrina. Assim, em 1937, um ano antes da iniciativa “A Lição de...” foi lançado e enviado às escolas primárias um outro conjunto, de quatro quadros, sobre outros tantos temas destinados ao ensino da Moral. “Deste material faziam parte quatro desenhos

¹²⁹ Uma edição da revista-boletim de ação educativa *Escola Portuguesa* (n.º 181, de abril de 1938), reproduz antecipadamente o referido conjunto, dando explicações para a sua exploração didática com uma rubrica dedicada a “aulas-modelo”.

muito estilizados que representavam uma família a jantar, o professor numa escola, o padre na igreja e a obra do Governo”. Estas imagens, criadas para interiorização do respeito pelas hierarquias, intitulavam-se *Virtudes a adquirir – Obediência*, delas deveria ser retida a mensagem da última frase de cada quadro: “Na escola o chefe é o professor”; “Na igreja o chefe é o padre”; “Na Nação o chefe é o Governo” [...] ¹³⁰.

Seguindo as conclusões de Alarcão e Silva (1993, p. 28 e ss.), “Falar da propaganda é, sem dúvida, abordar a mais vasta questão da institucionalização da relação entre o Estado e uma sociedade civil mantida em estado de menoridade cívica, sem uma opinião pública com margem de autonomia crítica [...]”. Perante esta realidade, talvez “assim se explique que a violência espetacular só tenha sido praticada em casos excepcionais. Não é preciso fazer da violência gritante o pão-nosso de cada dia quando há um exercício de autoridade que entra pelo quotidiano adentro, regulamentando-o até ao mais ínfimo pormenor.” A autoridade foi o valor nuclear da doutrina salazarista e o poder, pela defesa do “viver habitualmente”, entendido dentro da tradicional tendência para a submissão, “soube jogar muito bem com os valores, anseios e imaginários previamente existentes”, respondendo a muitos setores da sociedade.

2.2. Quadros e frases

A preocupação normalizadora ficou patente desde a fundação do salazarismo. No final de 1932, o ministro Gustavo Cordeiro Ramos, regulamentava a afixação obrigatória em “todos os estabelecimentos de ensino” e em “todas as bibliotecas públicas” de “quadros adequados a inspirar à mocidade a prática das virtudes cívicas, especialmente do amor ao trabalho, da dedicação pela família e pela Pátria” ¹³¹. A adoção de registos inspiradores, com “os pensamentos dos melhores autores portugueses e estrangeiros”, tornava obrigatória a inclusão nos livros de leitura de frases especiais de significado nacionalista, bem como a colocação, nas paredes da escola, de quadros “a inspirar a mocidade, à prática das virtudes cívicas, especialmente do amor ao trabalho, da dedicação pela família e pela Pátria” ¹³². As frases ‘moralizantes’ deveriam estar bem visíveis nas paredes para que facilmente fossem memorizadas e assimiladas. O referido

¹³⁰ M. Nogueira Gonçalves, *Escola Portuguesa*, 16/12/1937.

¹³¹ Por força do Decreto n.º 20573 de 3 de dezembro de 1931.

¹³² Decreto n.º 21014 de 21 de março de 1932 e Decreto n.º 22040 de 28 de dezembro de 1932.

Decreto n.º 21014¹³³ contém no seu preâmbulo que “é de manifesto interesse pedagógico, proporcionar à leitura das populações escolares ensinamentos de ordem moral e patriota contidos em frases curtas, fáceis de compreender e reter”. São então publicadas 113 frases imbuídas do espírito nacionalista e que passam a ser obrigatórias nos manuais escolares, adotados oficialmente. O seu teor é esclarecedor dos princípios da política educativa do Estado Novo: “Obedece e saberás mandar”; “Não invejes os que te são superiores, porque estes têm responsabilidades e deveres que tu ignoras”; “Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida”; “Mandar não é escravizar: é dirigir. Quanto mais fácil for a obediência, mais suave é o mando”; “Na família, o chefe é o pai; na escola, o chefe é o mestre; no Estado, o chefe é o Governo”, Alfredo Pimenta; “A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios”, Alexandre Herculano; “É preciso cada um merecer a sua liberdade”, Mussolini; “Sem autoridade é impossível uma organização social perfeita”, Sidónio Pais; “A vontade de obedecer, única escola para aprender a mandar”, Oliveira Salazar. Esta última retirada de uma frase de alcance mais amplo¹³⁴:

Eu pergunto se na alma dos que dizem acompanhar-nos há o amor da Pátria até ao sacrifício, o desejo de bem servir, a vontade de obedecer [...], a necessidade viva da disciplina, da ordem, da justiça, do trabalho honesto.

Artur Cassiano (2014) descreveu assim a situação do país à data da Constituição: “Quando os cartazes e os folhetos de apelo ao voto vieram para ruas em 1933 – “Portugueses! Quereis a desordem a indisciplina, ou a disciplina e a ordem? Se sois pela ordem votai a nova constituição!”, já a casa do Estado estava “arrumada”. O ano de 1932 tinha sido, de todos, o mais intenso em produção legislativa e administrativa. “O Estado legislador, do fomento, da educação, do saneamento financeiro, da promoção da educação, ganhou corpo e forma com a doutrinação ideológica.” Sobre o plebiscito, afirma Cassiano: “a Constituição de 1933 mereceu de Fernando Pessoa a frase ‘Mais valia publicar um decreto-lei que rezasse assim: art.º 1. António de Oliveira Salazar é Deus; art.º 2. Fica revogado tudo em contrário e nomeadamente a Bíblia.’ Ficava assim legalmente instituído o sistema que deveras nos governa, o autêntico Estado Novo – a Teocracia pessoal”.

¹³³ De 21 de março de 1932, aprova a inclusão de máximas nos livros de leitura.

¹³⁴ *Discursos*, 1930, pp. 2669-2670.

Os pensamentos deviam ser comuns em todos os espaços educativos: estabelecimentos de ensino primário, secundário, técnico e artístico, em todos os de ensino particular e em todas as bibliotecas públicas. As frases são divididas em dois grupos, de acordo com o seu lugar de afixação: “Para as escolas primárias, liceus, bibliotecas, estabelecimentos de ensino artístico e de ensino particular”; e “Para as escolas técnicas profissionais e médias”. Curiosamente (ou não) as frases relacionadas diretamente com a vida de artista, de artífice; sobre o desenho e as artes em geral, são relegadas para as paredes das “escolas técnicas profissionais e médias” e não para as dos liceus e estabelecimentos de ensino artístico:

- Paciência, muita paciência: contai pouco com a inspiração. As verdadeiras qualidades do artista são: bom senso, atenção, sinceridade, vontade. Cumpri o vosso labor como honestos operários. Rodin;

- Quantos exemplos de artífices que se tornaram grandes artistas. A lista seria bem longa! É verdade que se pode objetar que não é a prática, mesmo sistemática e prolongada, de talhar a madeira ou a pedra que faz o escultor, visto que o caso poucas vezes se verifica. É preciso qualquer coisa mais: a presença de uma faculdade criadora, que apenas estava adormecida, e que o exercício progressivamente arrancou ao seu torpor. Charles Bernard;

- Desconfiai de um artífice que não seja um artista e de um artista que não seja um artífice. Anatole France;

- O desenho como meio de expressão, e a interpretação da forma, como atividade do espírito, estão na mesma relação que a língua para o pensamento. Alois Riegl.

2.3. Comemorações

As comemorações no fascismo português constituíram modos de reprodução ideológica, tendo como referência o modelo italiano. A partir de 28 de maio de 1926, ano da “Revolução Nacional”, foram momentos fundamentais do calendário oficial.

Saliente-se que “a União Soviética foi uma das principais potências iniciadoras deste tipo de propaganda nos Estados ditos “modernos”, mas todos os outros regimes autoritários e totalitários se lhe seguiram [...]” (Torgal, 2009, pp. 226-227). As comemorações, mega realizações de espetáculos político-culturais, com destaque para os cortejos e exposições, na

metrópole, colónias e países ocidentais, constituíram um processo em crescendo dentro do espírito de mobilização de massas.

Para a comemoração do nacionalismo português, organizaram-se desfiles navais, paradas do Exército, desfiles da Legião Portuguesa e da Mocidade Portuguesa, receções a chefes de Estado, etc. Houve lugar a inaugurações, com pompa e circunstância, de obras de fomento; mobilizações de apoio a Salazar; concentrações de cariz religioso, na receção a figuras da Igreja, procissões, missas campais... Com os mesmos objetivos se celebraram os centenários de vários heróis portugueses, aproveitados como evocação das grandezas pátrias (cf. Rosas, 1994, p. 293). Infante D. Henrique, Almeida Garrett, Camões. Promoveram-se também comemorações de acontecimentos da história nacional, manifestações utilizadas de propagação da ideologia: Fundação da Nacionalidade, 1.º de Dezembro, Batalha de Aljubarrota, Restauração da Independência, Revolução do 28 de maio, Semana do Ultramar, aniversários do nascimento de Salazar e da sua tomada de posse na pasta das Finanças e na Presidência do Conselho, a data da eleição de Carmona. Estas datas comemoravam-se anualmente nas escolas.

Em 1940, a realização das Comemorações do Duplo Centenário (1140, nascimento de Portugal e 1640, Restauração da Independência) coordenadas pelo SPN, numa Europa em Guerra, serão o ponto mais alto de todas estas iniciativas. A Exposição do Mundo Português, será vivenciada por grande parte da população nacional. Para reafirmar a obra de ressurgimento nacional conduzida pelo Estado Novo, comemora-se o nacionalismo português em três fases complementares: a Fundação, a Epopeia, a Colonização. Nesta Exposição todos os referenciais místicos e simbólicos são significantes do ideário nacionalista e colonial do regime (cf. Santos, 2002, pp. 32-33). Celebravam-se três anos sagrados da nossa história: “o ano do nascimento, o ano do renascimento e o ano apoteótico do ressurgimento” (Acciaiuoli, 1998, p. 107). Por fim, temos o significado ligado a três datas: 1140, 1640 e 1940.

Em 1944, no dia 10 de Junho, é inaugurado o Estádio Nacional do Jamor. Na década de 50, começa a decadência do Império Colonial (Goa, 1954), no combate ideológico surgem publicações em prol da manutenção do universo colonial. Na década seguinte, a comemoração do “V centenário da morte do Infante D. Henrique” e a inauguração da Ponte Salazar serão, certamente, as últimas grandes manifestações patrióticas.

As comemorações estabeleciam essencialmente através de recriações do passado e rituais associados uma “ponte” entre o passado e o futuro da Nação. A este respeito, Torgal (1989, p. 32) verifica que o que ocorre “é o exemplo típico da história (Passado) ao serviço da história

(Presente): [o regime] procurava fortificar a ‘ideia’ de um Estado forte, uno, corporativo, cristão, imperial, nacionalista, sem diversidades partidárias”. Assim, o recurso a um simbolismo relativamente linear, mas exacerbado, na teatralidade das encenações míticas, o apelo ao sentimento patriótico e ao “reviver” da grandeza passada, constituem, para Matos (1990, p. 62), “porventura os principais meios práticos de doutrinação adotados pelo regime”.

Deve ter-se presente que a população portuguesa, de todo este período, era maioritariamente camponesa, de baixa escolaridade, demonstrando dificuldade em se enquadrar em iniciativas culturais mais eruditas. A propaganda do regime tenderá, por isso mesmo, a deixar a política e a formação e mobilização ideológica aprofundada para a educação dos seus quadros e reprodução das suas restritas elites, privilegiando para o exterior, para as massas, a encenação do entretenimento ou do prestígio do Poder. Nas realizações mobilizadoras das massas enquadram-se perfeitamente as marchas populares, romarias, excursões, provas desportivas (futebol, ciclismo...), visitas escolares às iniciativas, monumentos e lugares simbólicos do Estado Novo: Guimarães, Sameiro, Batalha, Aljubarrota, Alcobaça, Tomar, Fátima, Jerónimos, Estádio Nacional, entre tantos outros.

2.4. Imprensa e rádio

[...] os catecismos, as cartilhas, os decálogos, os cartazes e outro tipo de publicações breves, incisivas, por vezes com imagens sugestivas, de fácil assimilação, são formas peculiares de propaganda, ontem como hoje e na defesa e reprodução de qualquer ideologia (de tipo político ou religioso, pelo que a linguagem é por vezes aproximada) ou de um regime.

Luís Torgal (2009, p. 226)

Os jornais e as revistas constituem um meio de grande impacto juntando-se a formas de propaganda, surgidas de modo tecnicamente mais sofisticado, como a rádio, o cinema, o teatro, a televisão.

O SPN foi integrando várias personalidades para solidificação e difusão dos ideais do Estado Novo. Basicamente, era necessário enquadrar as produções culturais dentro da ideologia salazarista, à qual deveriam responder as obras literárias, artísticas e mesmo científicas. Foram

criados prémios, patrocinadas exposições individuais e coletivas e o próprio Estado através deste organismo patrocinou inúmeras publicações. O regime impunha uma orientação clássica, defendendo a existência de um ‘estilo português’, e os artistas ao serviço do SPN teriam de divulgar por todo o lado o ‘Bom Gosto’, na interminável busca dos trabalhos mais singulares e ‘pitorescos’ da ‘raça humana’ (Ó, 1996, pp. 894-895). Imbuídas deste espírito nacionalista e da “política do espírito”, salienta Torgal (2009, pp. 227-228), muitas obras de divulgação foram surgindo,

[...] carregadas de ideologia, desde opúsculos gerais sobre o Estado Novo, apresentados como “textos oficiais” sem nomeação de autor, [...] até textos muito simples, dirigidos às massas, tendo como temas, nomeadamente, assuntos mais relacionados com os interesses diretos dos meios operários [...]. Deve dizer-se, porém, que nem sempre a ideologia apresentada nestes textos de orientação é pacífica [...].

Muitos dos textos publicados com caráter oficial não fazem referência a autor, data ou local de publicação, mas ainda assim são tolerados.

No seguimento do *Decálogo do Estado Novo* (1934), a *Cartilha da União Nacional*, 1935, contém o “decálogo do filiado na UN”. Esta cartilha surge sob a forma de perguntas-respostas e, em primeiro lugar, defende que a União Nacional (UN), o “partido” num regime contrário à existência de partidos, a maior organização de apoio ao Estado Novo, “é uma força organizada pela Nação Portuguesa em sua legítima defesa contra a anarquia, a desordem e a ruína da Democracia e contra a tirania e miséria social comunista, para assegurar, *pela sua unidade e disciplina, a estabilidade do Estado Novo e o progresso e prosperidade de Portugal*” (Torgal, 2009, pp. 236-240). Nesta cartilha, à pergunta “Qual é a sua mais importante forma de agir?”, a resposta é “[...] uma ação incessante de educação mental, moral e espiritual do povo Português, visando a realizar a sua completa integração nos princípios que constituem a base da ideologia política e social do Estado Novo, Nacionalista e Corporativo, e *a despertar sentimentos de elevado Nacionalismo e apaixonada ambição de grandeza Pátria e Fé nos seus destinos*”. São deveres (igualmente em número de dez) dos filiados na UN “conhecer a doutrina Nacionalista”, “respeitar a organização hierárquica da União Nacional”, “contribuir com uma cotização regular”, “fazer incessante propaganda”, “tomar parte em todas as manifestações, festas e cerimónias organizadas pela União Nacional”, “assinar” ou “ler sempre” o *Diário da Manhã* (órgão da UN na imprensa), denunciar todos aqueles que atentassem contra o Estado: “Contrariar a ação dos inimigos, partidários da

Democracia ou do Social-comunismo, e dar conhecimento à comissão local, da sua área, de tudo quanto saiba a este respeito”¹³⁵. Para além de textos extraídos do próprio Salazar, a *Cartilha* desenvolve “uma série de reflexões originais baseadas sobretudo na máxima do ‘Chefe’: ‘Tudo pela Nação. Nada contra a Nação’. O ‘nacionalismo orgânico do Estado Novo’ enuncia-se assim através de um conjunto de máximas éticas, de normas de organização económica e social, que criam uma estrutura ‘harmoniosa de Vida e Beleza’ (Torgal, 2009). Ainda segundo este historiador (pp. 240-247), no reforço da ação totalizante do regime, teremos o *Decálogo do Legionário* (SPN, Lisboa, n.d.), cuja autoria é atribuída a João Ameal. Este decálogo, na sequência da criação da Legião Portuguesa¹³⁶, apresenta os dez deveres do legionário e respetivos comentários, em forma de mandamentos. Os legionários, arautos da “verdade do Estado Novo”, constituíam, para todos os efeitos, a “milícia do regime”, são parte do “regresso às formas orgânicas das sociedades” no combate necessário contra o inimigo comum: o comunismo. Atentamos no teor do primeiro e último desses mandamentos:

1.º O Legionário defende a Pátria e a ordem social, sacrificando-lhes, na medida em que essa defesa o exige, a sua atividade, os seus bens e a sua vida;

10.º O Legionário é valente, leal, generoso e nunca sacrifica a sentimentalismos doentios a justiça e o dever superior de servir a Legião e os seus ideais.

Num outro registo, a propaganda não negligenciou o veículo de comunicação de importância fundamental nos anos 30, a Rádio, Emissora Nacional a partir de 1935 e, mais tarde, Rádio Televisão Portuguesa. O poder de sedução deste meio e a possibilidade que oferecia de chegar aos lugares mais remotos foi perfeitamente aproveitado. Nas emissões, os discursos e os comunicados de Salazar e de outros membros do Governo e as “obras” do regime, são transmitidos com relevância.

O SPN, quer por ações próprias, quer recorrendo a outros meios, onde se incluía a imprensa, contribuía para a manutenção do regime em duas frentes assumidas: i) no plano interno, intermediava na relação entre a imprensa e o Estado, cabendo-lhe “organizar manifestações e eventos que promovam a união nacional e afastem a penetração de ideias

¹³⁵ *Cartilha da União Nacional. Princípios fundamentais*, 1935, p. 72.

¹³⁶ Decreto-Lei n.º 27058 de 30 de setembro de 1936.

perturbadoras da ordem e do interesse nacionais”¹³⁷; ii) no plano externo, visava a concordância da opinião internacional com o regime da metrópole e do espaço colonial português e a promoção do território português incluindo o Império. Acrescia, ainda, a produção da representação de Portugal em feiras e exposições nacionais e internacionais. O Turismo, situado no limiar de atuação deste órgão, será integrado no Secretariado, em 1940¹³⁸. O Conselho Nacional de Turismo (CNT) deverá promover o espaço português, nos moldes definidos pelo Estado Novo: a defesa da “tipicidade” lusitana, da paisagem, da “aldeia portuguesa” e da imagem do “povo português” caracterizado como “pobre, trabalhador, mas feliz” (cf. Paulo, 1994b).

Ferro, que trabalhara em diversos jornais portugueses do período anterior ao Estado Novo, como cronista, repórter e crítico, concretamente em *O Jornal* (Órgão do Partido Republicano Conservador), *O Século*, *O Imparcial* ou *Diário de Lisboa*, além de dirigir a *Ilustração Portuguesa*, estava perfeitamente habilitado para chefiar a propaganda, possuindo capacidades jornalísticas notadas por Salazar aquando das famosas entrevistas que lhe concedeu (cinco em 1932 e duas em 1938), publicadas no *Diário de Notícias*. Outras figuras do jornalismo da altura, empenhadas na promoção do regime, foram Luís Teixeira, jornalista, escritor e redator do *Diário de Notícias* e Leopoldo Nunes, jornalista e escritor, colaborador de *A Época*, *A Voz*, *Diário da Tarde*, *Diário de Notícias* e *O Século*, passando, a partir de 1935, a redator da Assembleia Nacional. Tais tarefas de promoção seriam apoiadas pelas Comissões de Censura¹³⁹, vinculadas ao SPN, depois ao SNI, para determinar e controlar a censura à expressão individual.¹⁴⁰

Os jornais são como “*arquivos* do quotidiano, [...] a fonte mais completa, e na sua diversidade, a mais objetiva da história geral” (cf. Adão, 2012). Não obstante todos os condicionalismos oficialmente impostos, os jornais conseguiam transmitir ideias, atitudes, contextos e ações que se iam registando, isto relativamente às políticas e sistemas educativos nacionais e estrangeiros, penso, no entanto, que noutras áreas a situação seria semelhante (Adão,

¹³⁷ Decreto-Lei n.º 23054 de 25 de setembro de 1933.

¹³⁸ Decreto-Lei n.º 30289 de 3 de fevereiro.

¹³⁹ Criadas pelo Decreto-Lei n.º 22469 de 11 de abril de 1933.

¹⁴⁰ Do lado da educação, entre nós, informação pormenorizada sobre este tema foi dada à estampa por António Nóvoa, em textos fundamentais para o conhecimento histórico desta realidade como *A imprensa de Educação e Ensino*, conceção e organização do repertório português, repertório analítico dos séculos XIX e XX)...; por Áurea Adão, *A Educação nos artigos de jornal durante o Estado Novo (1945-1969)*, um repertório “cronológico, temático e onomástico” ou ainda, sobre ideologia e imprensa, textos de Júlia Leitão de Barros, *O cerne ideológico do Estado Novo à imprensa de “provincia”* (n.d.) e outros.

2012, p. 11). Deste modo, durante o espaço temporal contemplado, a imprensa – nacional e regional – “revestia uma importância significativa na (in)formação dos diferentes tipos de leitores, não só nos centros urbanos como também nas outras regiões da chamada província”. Esse poder fora reconhecido por Marcello Caetano, numa festa de confraternização dos trabalhadores do *Diário da Manhã* (edição de 8 de abril de 1947): “a missão da imprensa é orientar a opinião pública e não se deixar conduzir por ela”.

Em meados do século, os dois principais diários com sede em Lisboa e com maior expansão pela província, eram o *Diário de Notícias* e *O Século*. Os jornais marcadamente pró-governamentais o *Diário da Manhã* e o *Novidades*; a nível informativo regional, *O Comércio do Porto* e *Jornal do Fundão*, enquanto os autores dos artigos, na ausência de um jornalismo especializado: professores, escritores, outros intelectuais e redatores, conhecidos publicamente por apoiantes ou por oposicionistas ao regime. Os jornais tinham os seus conteúdos sujeitos à Censura, introduzida a 24 de junho de 1926, pouco depois do “28 de Maio”, e tinham obrigatoriamente de mencionar “Este número foi visado pela Comissão de Censura”. Assim, ao invés do que sucedera durante alguns anos da vigência da I República, em que os cortes introduzidos davam lugar a colunas em branco, o que permitia ao leitor ter uma noção da atividade censora, na Ditadura Militar e, depois, no longo período do Estado Novo tal não se verificava (cf. Adão, 2012). Múltiplos diplomas regulamentaram a ação desta instituição, um dos mais relevantes estabelecia que as comissões de censura ficavam sob a tutela do Ministro do Interior e que esta tinha o propósito de “impedir a perversão da opinião pública na sua função de força social”¹⁴¹. A mais evidente das suas consequências traduziu-se na proibição de numerosas revistas culturais, como *Cultura* (1929-31), *O Globo* (novembro 1933), *O Diabo* (1933-40), *Sol Nascente* (1937-40), entre muitas outras (cf. Adão, 2012, pp. 17-18). Como notou Alarcão (1993, p. 29), a autoridade encaminhou-se da praça pública, do Estado, à casa de cada um, esbateram-se as fronteiras entre o público e o privado, na medida em que

A coação pelo exterior acabou por ser interiorizada e passou a ser autocondicionamento. Por exemplo, quando se escreve, sabe-se que se tem pela frente os serviços da Censura e, à partida, já a espontaneidade da escrita é limitada por uma autocensura, tentando-se (quando se tenta) aproveitar para dizer em obscuras entrelinhas aquilo que por linhas claras não pode ser dito.

¹⁴¹ Decreto-Lei n.º 22469 de 11 de abril de 1933.

No pós-guerra, o Estado Novo adaptando-se aos novos tempos – que já não são os de Ferro nem os do Salazar de 1926 –, apresenta uma nova fachada para o “velho” aparelho de propaganda, resultado de uma situação em que, salientou Jorge do Ó (1999), com o avanço Nazi, com as guerras e com a intenção de mostrar Portugal ao mundo, a palavra propaganda deixa de fazer sentido como nome de um secretariado, tendo o SPN mudado de nomenclatura para Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Turismo (SNI). A nova versão do organismo baseou-se na censura, numa época em que a liberdade de expressão se tornou escassa e em que Ferro controlava tudo aquilo que não conseguia dirigir. O aparelho propagandístico deveria socorrer-se das várias linguagens e técnicas em uso na produção de bens culturais. Para além da produção de ‘opinião pública’, as funções de propaganda do SNI não diferem na essência das do órgão que o precedeu: difusão dos “diferentes aspetos da vida nacional; “divulgação do caráter e do esforço do povo português no presente e no passado”; a ênfase na “Cultura Popular”; a elevação do “nível moral e intelectual do povo português”; a valorização da “individualidade nacional” (cf. Paulo, 1994b). Enfim, uma “individualidade” produzida, “fabricada”, condizente com um ideário baseado na apropriação de determinados estereótipos regionais, imagens singulares da etnografia portuguesa e figuras míticas do passado.

2.5. Cinema

Partindo da convicção de que o cinema constitui uma das áreas mais controladas e utilizadas pelos governos totalitários para enquadrar as populações, esta breve análise do cinema português na sua relação com a ideologia no Portugal do Estado Novo, não sendo exaustiva, tem por finalidade caracterizar esta arte, naquele período, enquanto forma de comunicação ao serviço da propaganda. Um exame do material bibliográfico sobre o tema em questão permite elencar a principal produção cinematográfica deste período e extrair um conjunto de ideias-chave, a saber: a existência de dois géneros dominantes: filmes “históricos” e comédias; a subsidiodependência estatal; a subordinação às regras da censura; a predominância de determinadas temáticas; a colagem aos tempos áureos, entre outras. Qualquer descrição destas ideias será sempre, e apenas, uma descrição, dada a subsistência de incertezas sobre a receção, e reação, dos diversos públicos. A opção metodológica seguida para a concretização de tal objetivo baseou-se no entendimento de Torgal de que “um estudo sobre o cinema no tempo do Estado Novo, terá obrigatoriamente de ser um livro sobre a realidade histórica” (2000, p. 14), na

noção de cinema como fonte histórica e agente da história. A produção cinematográfica no período salazarista, à semelhança da do regime fascista italiano, nazi ou franquista, foi um forte aliado na difusão de ideologia.

O cinema é provavelmente a arte que mais cria a ilusão de reproduzir a realidade tal como ela é, tal é a possibilidade de verosimilhança da representação. Por essa razão, Lenine afirmaria, nos tempos da Revolução: “de todas as artes o cinema é para nós a mais importante”. Tal importância é comprovada nas obras-primas de Sergei Eisenstein: *O Coraçado Potemkin* (1925) e *Outubro* (1927). Num país devastado pela guerra e pela fome, o cinema desempenhava duas funções: entretinha a população e participava na máquina de propaganda dos ideais comunistas. Tornava visíveis os progressos do comunismo e partilhava o ideal coletivo que deveria ser adotado. Neste tempo de ascensão, em que a propaganda política amadurece e a divisão entre cinema de ficção e documental se tornará difusa, o espectador reconhece-se no que vê e identifica-se. O filme vai ao encontro do gosto do público, mostra-lhe o que ele quer ver. A utilidade do cinema – e o objetivo, para alguns – residiria na capacidade de fomentar sentimentos, despertar consciências, levar à intervenção: “o filme tem sempre uma intenção”; o cinema é uma forma de lazer “que faz parte de todo o processo histórico” (Torgal, 2000, pp. 16-17). O cinema é, assim, meio de reprodução e agente promotor do devir histórico.

A primeira metade do século XX ficou marcada pela ascensão e consolidação de regimes que recorreram a meios de comunicação de massas. A propaganda política, como fenómeno de cultura de massas, consolidou-se nas décadas de 1920-1940, com o avanço técnico e tecnológico dos meios de comunicação. Marc Ferro (1993) concluiu que a produção de um “cinema de propaganda” apenas se evidenciou a partir da Primeira Guerra Mundial – embora, segundo o próprio, tenha sido utilizado, pela primeira vez, como arma de propaganda política pelos ingleses durante a Guerra dos Bóeres, 1899-1902 –, na sua utilização em grande escala e de forma sistemática (pp. 72-73):

[...] os soviéticos e os nazis foram os primeiros a encarar o cinema em toda a sua amplitude, analisando a sua função, atribuindo-lhe um estatuto privilegiado no mundo do saber, da propaganda, da cultura [...]. Os nazis foram os únicos dirigentes do século XX cujo imaginário mergulhava, essencialmente, no mundo da imagem.

O cinema no Estado Novo apresenta diferentes feições, consoante a época, o autor, o financiamento, as conjunturas... O cinema acompanha os contextos e os ciclos do regime. O

maior empreendimento do SPN no cinema, em termos de propaganda do nacionalismo (e do anticomunismo) foi, sem dúvida, o patrocínio de dois filmes, *A Revolução de Maio* (1937)¹⁴² e *O Feitiço do Império* (1940)¹⁴³. A produção e visualização destes dois filmes, no contexto de um regime autoritário e corporativista e a manipulação concertada do cinema e das outras artes, terá contribuído para a consolidação do Estado Novo nas décadas de 30 e 40, os anos de maior fulgor ideológico e de produção cinematográfica nacional, o período dourado.

Em 1933, muito pelo esforço de Ferro, o SPN inicia uma política de exaltação de Portugal. Ferro via em Salazar a “reincarnação do Infante D. Henrique” (entrevista ao *Diário de Notícias*) e sabia bem que a arte, a literatura e a ciência “constituem a grande fachada duma nacionalidade”. O jovem Ferro jornalista participou na primeira geração de modernistas portugueses, sendo um apaixonado pelo cinema. Defendia o poder onírico, ilusionista e civilizacional do animatógrafo, enquanto espaço de formação do gosto público, de projeção do imaginário e forma de arte autónoma (cf. Ribeiro, 2016, pp. 220-221). A atração pelo cinema vai acompanhá-lo no seu percurso político, escrevendo que

*O espectador de cinema é um ser passivo, mais desarmado que o leitor ou que o simples ouvinte. A própria atmosfera das sessões de cinema, com a sua treva indispensável, ajuda essa passividade, essa espécie de sono com os olhos abertos [...]. Quase se poderia afirmar que não chega a ser necessário olhar para o ecrã porque são as próprias imagens dos filmes que se encarregam de entrar docemente, quase sem nos despertar, nos nossos olhos simplesmente abertos.*¹⁴⁴

Salazar percebeu que não poderia prescindir desse veículo para impor a sua doutrina, o cinema seria importante para “informar”, primeiro, e para “formar” depois. Com efeito, graças à criação da Tobis Portuguesa, em 1932, Ferro dispunha de muitos dos elementos necessários para transformar o cinema português numa arma de propaganda. A partir de 1935, o SPN desenvolveu um programa de “cinemas ambulantes” que percorreu o país de norte a sul. No

¹⁴² Com argumento de Jorge Afonso e Baltasar Fernandes, pseudónimos de António Ferro e António Lopes Ribeiro. Trata-se de um filme de propaganda “à portuguesa”, num tom ao mesmo tempo político e romântico, ao contrário do sentido épico e dramático dos filmes russos, italianos ou alemães deste período (Pereira, 2003, p. 120).

¹⁴³ De António Lopes Ribeiro, versando o império como suplemento territorial da metrópole e extensão da “política do espírito”. Relata a história de um jovem imigrante nos Estados Unidos, em cuja casa se respirava a “harmonia portuguesa”, mas que nega a sua cultura. Impulsionado pelo pai, parte numa viagem de descoberta da sua terra natal e das colónias portuguesas, acabando por se apaixonar.

¹⁴⁴ António Ferro (1950), “Grandezas e miséria do cinema português”, in *Teatro e Cinema (1936-1949)*.

início do programa são exibidos principalmente filmes cómicos, como *A canção de Lisboa*, 1933. Progressivamente, serão introduzidos documentários de maior propaganda, a Salazar e à grandeza nacional.

Nas mais de quatro décadas de Estado Novo verificou-se a produção de um cinema de propaganda do regime (ou que não o ofendesse), quer nas telas, quer na televisão. No cinema sob a égide de Salazar é forjada uma imagem idealizada de Portugal, da sua história e populações. Os diversos povos e classes sociais são tipificados com os seus trajes e costumes, sem concessões à norma padrão ou a mestiçagens. Juntamente com os valores pensados para a Nação, nos filmes históricos, de ficção, comédia ou documentários, procura-se igualmente passar uma imagem de verdadeira cidadania, de ordem na rua e nos espíritos, onde se destaca o mito do Chefe e se constrói uma trama à volta de temas como a ruralidade, os papéis de género e da figura masculina e feminina ou o trabalho. As aldeias são mostradas limpas, calmas e ordenadas – com todos os elementos típicos nos seus lugares, à semelhança de um presépio – e os camponeses, uma parte integrante, apresentados saudáveis, de atitude “sorridente e com ar despreocupado” (Torgal, 2000, p. 109) expressando energia e serenidade. Depois de 1961, sucedendo ao filme projetado, ganham relevo na televisão os documentários sobre a Guerra Colonial e a manutenção do Império. Patrícia Vieira (2011), na sua análise de parte desta filmografia, apresentou o conjunto das figuras ideais do “mundo fantasiado” salazarista, respeitadoras da autoridade e das hierarquias, num universo em que os comportamentos que se afastem das normas definidas são considerados antipatriotas.

Salvo nos filmes de carácter histórico e de epopeias, o quotidiano das aldeias é folclorizado. A referência ao mundo rural é uma constante, tal como o trabalho no campo e as manifestações populares que, seja na aldeia ou na cidade, remetem em geral ao ‘largo’ ou à praça, ao adro da igreja, à vivência de bairro. A defesa dos ideais da ruralidade está patente em *A Canção da Terra*, 1938; *Ala-Arriba!* 1942; *Lobos da Serra*, 1942; *Ribatejo*, 1949; *A Cruz de Ferro*, 1968.

O Estado é o principal empreendedor de obras públicas e espirituais e o grande ‘benfeitor’ da sociedade. A obra ‘atual’, ao invés da produzida pelo regime republicano, seria mostrada em grandes planos, em cuja descrição, socorrendo-se da horizontalidade ou verticalidade, a câmara se esforçará por acentuar a ideia de grandiosidade e onnipresença. A noção de coesão do regime e a imagem de Salazar, definida em função de necessidades políticas, foram dados intocáveis e controlados de perto, assim como os valores “certezas” do Estado Novo, no mais os artistas poderiam ter alguma liberdade criativa.

Os filmes são objetos estéticos, que dialogam com as correntes cinematográficas do seu tempo e exprimem a visão artística dos atores, realizadores e técnicos que neles participaram, e são criações de uma indústria sujeita a condicionalismos: o Estado criou um conjunto de mecanismos para difundir os seus princípios e para estimular, mas também controlar, a produção fílmica (cf. Vieira, 2011). Na análise multifacetada destas obras emergem os traços fulcrais do Estado, mas também as suas contradições e fraturas. A filmografia deste período pode ser mapeada ao longo de um percurso com filmes mais propagandísticos e outros que se afastam da hegemonia do salazarismo. Predominam dois géneros cinematográficos: o histórico-literário (de pendor melodramático) e a comédia (de inspiração revisteira e mais ou menos musical).

Quanto ao género histórico-literário, a exploração nacionalista para educar as mentalidades e difundir a consciência de Nação, coube aos filmes históricos, distinguindo-se o trabalho de Leitão de Barros, com *Bocage*, 1936; *Inês de Castro*, 1945 e *Camões*, 1946, o qual recebeu o prémio SNI de melhor filme. Em *Bocage*, com Raul de Carvalho e Maria Helena, e *Camões*, com Vasco Santana, Eunice Muñoz e João Villaret (uma produção financiada pelo SNI, que concorre a um prémio no festival de Cannes), a ideologia do regime passará pela identificação entre o herói individual e o destino coletivo da Nação. Barros já havia filmado *A Severa*, em 1931. Também Lopes Ribeiro cultivou este género, em obras como *Amor de Perdição*, 1943, ou *Frei Luís de Sousa*, 1950. Em geral, esta filmografia não obteve grande adesão do público.

Por outro lado, as comédias eram, compreensivelmente, as preferidas dos espectadores. De facto, até 1947, segundo Bénard da Costa (1991, pp. 38, 40), onze das quarenta longas-metragens de ficção pertenceram a este género. O segredo do êxito poderá residir na utilização de temáticas, contextos e locais nos quais o grande público, sobretudo a pequena e média burguesia urbana, facilmente se reconhecia: “a ficção que encenavam era a sua verdade”. Este êxito assentava no elenco de atores provenientes da revista, como Beatriz Costa, António Silva, Vasco Santana ou Ribeirinho e no contributo dos ‘dialoguistas’, como José Galhardo ou Ramada Curto e das partituras e canções de uma geração de exceção com nomes como Raul Portela, Raul Ferrão ou Luís de Freitas Branco.

A Canção de Lisboa, verdadeira matriz do género da comédia portuguesa, foi realizada por José Cottinelli Telmo, com a participação do escritor José Gomes Ferreira, o pintor e assistente de realização Carlos Botelho e Almada Negreiros, que elaborou os cartazes. A música ficou a

cargo de Raul Ferrão e Raul Portela. Do elenco fizeram parte vedetas do teatro da época: António Silva, Vasco Santana, Beatriz Costa. Esta comédia de humor popular evidencia a origem dos seus atores, com diálogos vivos e de duplo sentido, num humor ora irónico, ora caricatural, uma das técnicas da revista à portuguesa (cf. Ribeiro, 2011). Outra das comédias mais populares de sempre do cinema português foi *Aldeia da Roupa Branca*, 1938, de Chianca de Garcia, com Beatriz Costa, onde a vida dos camponeses é idealizada; sucede-lhe *João Ratão*, 1940, de Jorge Brum do Canto. António Lopes Ribeiro realiza, no ano seguinte, *O Pai Tirano* e o seu irmão Francisco Ribeiro *O Pátio das Cantigas* – comédia de sentido ideológico. Dois anos depois, Arthur Duarte adapta ao cinema a peça *O Costa do Castelo*, realizando ainda *A Menina da Rádio*, em 1944 (Ribeiro, 2011). Várias das comédias deste período surgiram de adaptações de obras teatrais, à semelhança de dois clássicos da comédia portuguesa: *A Vizinha do Lado*, 1945, de Lopes Ribeiro e *O Leão da Estrela*, 1947, de Arthur Duarte.

No esteio desta produção, na transição para a década de 30, Leitão de Barros realiza *Nazaré*, *Praia de Pescadores*, filme mudo de 1929 – com influência das cinematografias soviética e alemã, países onde havia conhecido Fritz Lang e Eisenstein –, recorrendo à insistência do grande plano, nos efeitos de montagem e na valorização da fotografia enquanto elemento dramático. Em 1930 filma *Lisboa*, *Crónica Anedótica* e *Maria do Mar*.

Nas décadas de 1930 e 40 o desenvolvimento considerável do meio cinematográfico nacional integra importantes realizadores portugueses: António Lopes Ribeiro, o teórico desta geração e Leitão de Barros, o seu impulsionador, com ligações aos meios jornalísticos afetos ao salazarismo; Jorge Brum do Canto, Chianca de Garcia, Arthur Duarte, Cottinelli Telmo, que se afirmam dominando a produção, a nível de códigos, paradigmas e géneros filmicos. De origens e formações diversas, provinham todos do mundo das belas-artes (Ribeiro, 2011). Decisivo o facto de, ainda nos anos 30, em resultado da subida do partido Nacional-Socialista ao poder, de muitos técnicos de cinema terem deixado a Alemanha e escolhido Portugal como destino profissional, a exemplo de Heinrich Gärtner, operador de imagem; Siegfried Arno, cómico ou Isy Golberger, técnico de iluminação. Os profissionais germânicos virão a integrar a ficha técnica da quase totalidade dos filmes rodados nesta década e a enriquecê-los com o seu saber. O primeiro filme desta colaboração foi *Gado Bravo*, em 1934 – ano de *Mensagem*, de Fernando Pessoa –, realizado por António Lopes Ribeiro. Outras obras em que participaram foram *A Revolução de Maio*, *Maria Papoila*, *A Rosa do Adro*, *A Canção da Terra*, *Os Fidalgos da Casa Mourisca* e *Feitiço do Império*.

Dentro do conjunto de filmes de ficção, são escassos os exemplares de iniciativa do regime. Destaca-se *As Pupilas do Senhor Reitor*, 1935, de Leitão de Barros, baseado no romance de um escritor querido do regime, Júlio Dinis.

Em 1938, teve início a produção de um cinejornal, o *Jornal Português*, produzido pela Sociedade Portuguesa de Atualidades Cinematográficas, onde eram apresentados os principais acontecimentos políticos e culturais do quotidiano. Este jornal, projetado nos cinemas, foi produzido até março de 1953, data em que foi substituído pela rubrica *Imagens de Portugal*, seguindo o conteúdo do seu antecessor. Em termos de propaganda, os documentários foram dos núcleos mais importantes. Os seus centros de produção eram a SPAC, a Agência Geral das Colónias, através das Missões Cinematográficas, ou o próprio SPN. O *Jornal* foi responsável pela apresentação aos portugueses da imagem oficial dos acontecimentos políticos e culturais, tais como: “Os Falangistas Espanhóis em Lisboa”, a “Inauguração da Ponte de Angeja” ou “Futebol no Estádio Nacional”. Até 1941, houve um quadro dedicado às “Figuras do Mês”, os principais líderes políticos e personalidades portuguesas (cf. Pereira, 2003, p. 118). Em síntese, o cinejornal dava atenção às festividades, instituições e realizações do Estado Novo, tendo as obras públicas uma divulgação especial.

No cinema dos anos de 1940 distinguem-se três obras: em 1942, *Aniki-Bobó*, longa-metragem de Manoel de Oliveira, visualmente contada; *Ala Arriba!*, de Leitão de Barros, passado na comunidade piscatória poveira e *Lobos da Serra*, de Brum do Canto, retratando o contrabando na região de Trás-os-Montes. O fado, os touros e as touradas surgirão em obras como *Um Homem do Ribatejo*, 1946, de Henrique Campos; *Fado, História de uma Cantadeira*, 1947, de Perdigão Queiroga, ou *Capas Negras*, 1947, de Armando de Miranda. Um género de cinema em crise, já sem a conjuntura político-social que o sustentava nas décadas de 1930 e 40 (cf. Ribeiro, 2011).

Nos anos 50, a comédia ainda permanece o género mais popular entre o público, mas são visíveis o esvaziamento de conteúdo, a perda da graça e da invenção das décadas anteriores: *O Grande Elias*, 1950, de Arthur Duarte; *Os Três da Vida Airada*, 1952, de Perdigão Queiroga ou *O Costa de África*, 1954, de João Mendes. As fórmulas do nacional-cançonetismo serão mantidas, em *Rosa de Alfama*, de 1953 ou *A Costureirinha da Sé*, de 1958. O filme *Sonhar é Fácil*, de 1951, retrata um clima de solidariedade entre o povo e a burguesia; na fé e religião, *A Garça e a Serpente*, 1952; no cinema histórico, 1953 é o ano do épico *Chaimite*; *Planície Heroica*, 1954. No desporto, *O Homem do Dia*, 1958 (cf. Ramos, 1993). Nesta década de 50, iniciada com a saída de Ferro do

SNI, assiste-se ainda à introdução tímida de uma temática social de tipo neorrealista, nas obras de Manuel Guimarães, nos filmes *Saltimbancos*, 1951; *Nazaré*, 1952 e *Vidas sem Rumor*, de 1956.

O “ano zero”, designação atribuída ao ano de 1955 devido à ausência de produção cinematográfica de longa-metragem, revelou incertezas quanto aos trilhos a percorrer. O renascimento do cinema português aguardará pela década de 60. A geração do “cinema novo” e do poder da imagem aborda “a realidade com uma dinâmica crítica, com variadas preocupações, estéticas e temáticas, encarando-o como um meio de intervenção nos problemas sociais circundantes” (Ramos, 1993, p. 220). Os anos de 1960 são os da crise do regime. É a altura de Paulo Rocha, “com uma nova estética e com um discurso de ambiguidades, de insinuações e de silêncios” (Torgal, 2000, p. 34); o tempo de uma ação mais efetiva da Censura sobre os filmes que possam colocar em causa a ordem.

Apesar da intervenção decisiva do Estado, quer de forma direta ao nível da produção, quer através de empréstimos e subsídios, a produção de filmes portugueses nunca ultrapassou os três/quatro filmes por ano, atingindo-se uma média de sete ou oito filmes, só em períodos excecionais: a temporada de 1946-47, com nove filmes. Por outro lado, a lei de Proteção ao Cinema Nacional e o Fundo de Cinema por ela criado canalizava os subsídios mais de acordo com o gosto político do que cinematográfico (do SNI), centralizando o cinema e controlando-o pelo poder de financiamento (Ribeiro, 2011). Portanto, o cinema não foi “independente do poder político”, mas condicionado pela legislação protecionista, apoios e subsídios estatais, estratégias de promoção e de atribuição de prémios e controlo dos serviços de censura (Vieira, 2011, p. 18). Os filmes nacionais ou estrangeiros eram visados pela Inspeção Geral dos Espetáculos. A censura vigilante materializava a sua ação nos cortes de imagens e textos, numa tentativa de lhes ocultar a existência. Salazar apreciava cinema, “não tinha tempo para ver os filmes estrangeiros, mas os portugueses viu-os todos. E viu porque queria ver” (Torgal, 2000, p. 34), como apreciava o cinema que via será outra questão.

O cinema, dos anos 30 aos 70, foi vigiado, censurado e autocensurado, como foi qualquer outro tipo de atividade. Tendo um investimento sempre significativo, a sua supervisão foi entregue a homens ligados ao Partido, como Ferro, responsável pela medida da obrigatoriedade de exibição de filmes de temática nacionalista em todos os cinemas. Contudo, como noutras áreas, o cinema ultrapassou Salazar e o seu regime. Com o avanço do Estado Novo no tempo, deu-se uma transformação natural na produção e receção dos filmes: o regime,

embora não se associasse, como nas primeiras décadas, não os proibia e até aceitava a sua “modernidade”, no tempo de Marcello Caetano.

Uma interpretação da ideologia que não “force a nota”, terá de levantar questões como aquelas identificadas por Deniz Silva (2014, p. 362): “Porque foram feitos estes filmes, por quem e para quem? Como foram construídos os sentidos destas produções pelos agentes envolvidos, no cruzamento de projetos estéticos e políticos nem sempre coincidentes, e como foram recebidos, apropriados e mediados pelos diferentes públicos a que se destinavam?”. Ou, como é que elas (as produções) se integraram, ou se diferenciaram, nos modelos cinematográficos internacionais, que desde sempre marcaram a imaginação cinéfila nacional?

Todas as áreas da produção discursiva da ditadura tiveram tradução nos temas e no enredo dos filmes, um facto constatável no denominado *conteúdo explícito* que estes apresentam. Porém, para uma análise mais profunda, não se podem sobrevalorizar os aspetos de mais fácil identificação (os explícitos), em detrimento do *conteúdo implícito*, aparentemente menos evidente, como a intencionalidade da fotografia, os tempos de cena, os planos, os ângulos, os cenários, o olhar das personagens, a atmosfera criada, etc., para não correr o risco de encontrar apenas o óbvio e o estabelecido.

Breve conclusão. Tecendo os fios da teia.

O sistema de valores, baseado nas ‘verdades indiscutíveis’, “pela sua própria natureza propositiva, pela mundivisão totalizante que transportava, exigiu e criou um aparelho de inculcação ideológica autoritária, estatista, mergulhado no quotidiano das pessoas (ao nível das famílias, da escola, do trabalho, dos lazeres), com o propósito de criar esse particular ‘homem novo’ do salazarismo” (Rosas, 2001, p. 1031). A produção da hegemonia imagética no Estado Novo, presente de modo transversal em toda a sociedade – em filmes, cartazes, imprensa, quadros escolares de ‘Lições’, programas da rádio, comemorações... e, obviamente nos livros escolares – vislumbra-se numa análise para além das perspetivas analítica e mecanicista, marcadas pela unilateralidade do discurso político-ideológico das correntes tradicionais de entendimento do discurso. Isto é, numa análise que integre os horizontes do “artístico” e da “pulsão” individual e única da obra de arte, como sucede com a produção e fruição cinematográfica e plástica, no momento da experiência estética. O objeto artístico, cinematográfico, plástico-visual, musical, etc., enquanto realidade esteticamente percecionada, mais do que mero reflexo de qualquer cosmovisão salazarista, corresponde a uma produção

aberta a entendimentos trazidos pelos diversos públicos situados em tempos, motivações e contextos concretos, ou seja, historicamente situados. O que equivale a dizer que o filme não foi nunca visto do mesmo modo nas grandes cidades e na província, pelos instruídos e pelos iletrados, pelas elites e pelo povo, pelos velhos e pelos novos, em tempo de guerra e de paz...

A presença de informação que entendemos como conteúdo ideológico salazarista, em temas como epopeia, grandeza do império, nacionalismo, obediência, amor à pátria, valores (Deus, pátria, família, trabalho, autoridade), não garante *per se* a ocorrência de uma transposição integral e a inculcação automática da mesma nas populações, embora seja inegável a contribuição prestada quanto a criação e manutenção de formas de pensar e de estar, estilos de vida, divulgação de ‘modas’ ou à arregimentação das massas.

A leitura ‘ideológica’ dos objetos culturais produzidos em contextos políticos autoritários, como a produção imagética deste longo período, inserida no debate sobre a relação entre arte e política, pode, quanto à abordagem metodológica, ser vista de três formas, sendo que as duas primeiras são praticamente antagônicas, nas suas concepções e propósitos, e a última de síntese: i) a primeira, representada pela posição de Siegfried Kracauer (1889-1966)¹⁴⁵, defende que qualquer filme/obra produzido sob domínios totalitários (o autor refere-se ao regime nazi) poderia ser considerado como um filme de propaganda, mesmo os não políticos, uma vez que na sua concepção todos seriam veículos de difusão ideológica. Deste modo, no debate pouco mais se poderia alcançar do que conclusões sustentadas pela *teoria crítica*; ii) a segunda posição, pelo contrário, assumida pelos defensores da “arte pela arte”, preconiza que todas as obras, mesmo as explicitamente políticas, mantêm a sua autonomia enquanto objetos estéticos, e que estes devem ser analisados, antes de mais, na sua dimensão formal e a partir de códigos próprios do domínio artístico (cf. Silva, 2014, pp. 359-360); iii) uma terceira via diria respeito à possibilidade latente que todas as obras têm em assumir condições das duas abordagens anteriores, ou seja: mesmo nas obras consideradas mais politizadas e ideológicas, de propaganda, é possível encontrar uma experiência estética individual e historicamente situada, assim como produzir uma análise formal dos discursos visuais e intelectuais, no âmbito de códigos artísticos (da “linguagem” cinematográfica, plástica...) e correntes da história da arte ou da comunicação visual.

¹⁴⁵ Pensador oriundo da Escola de Frankfurt, crítico do capitalismo e um dos mentores de Theodor Adorno. Trabalhou em Berlim com Walter Benjamin e Ernst Bloch, antes do acesso dos nazis ao poder.

Visão idêntica possui Carlo Argan (1995, p. 79), sobre arte e história, ao argumentar que “a redução fenomenológica, ou a recondução da arte ao ponto zero”, dá lugar a três hipóteses interpretativas: i. a arte desenvolve-se segundo uma história própria, a história da arte, relativamente à qual só é possível avaliar os factos e a sua sucessão; ii. a arte desenvolve-se segundo a história da sociedade, de que constitui um aspeto ou apenas um reflexo; iii. a arte como puro acto criativo não é redutível à história.

Assim, mais do que procurar diferenças entre uma visão de arte enquanto manipulação ideológica ou o seu reverso, parece mais produtivo dar atenção às condições contextuais de produção, de circulação e de receção dos objetos.

Os cartazes, os quadros ilustrados, a produção dos média, como a obra de arte, revelam a montante do seu processo, do lado da produção, visões pessoais de acordo com a personalidade, a formação ou os objetivos dos seus mentores: o contexto cultural e histórico. Do lado jusante, da receção, temos a construção de significados renovados por quem os aprecia, situados, no âmbito de uma estética da receção. A *estética (ou teoria) da receção* questiona a produção e representação baseada nos conceitos de produção, receção e comunicação, em sentido restrito e desloca o processo para o dinamismo da relação autor-obra-leitor, defendendo uma reconstrução do processo de receção e dos seus pressupostos. O ato de leitura, neste paradigma, funda-se na dimensão histórica, a qual determina um duplo horizonte no ato de apropriação: o implícito na obra e o projetado pelo leitor. Isto é, o processo recetivo e as diversas interpretações textuais (aqui verbo-icónicas) dependem de condições e estruturas de sentido historicamente situadas. Logo, as imagens em movimento dos filmes e as imagens fixas dos cartazes e manuais escolares, ainda que permitam uma análise resultante da catalogação, da descrição ou da inferência, não poderão ser vistas como objetos de compreensão fechados e autónomos. Estas produções, apesar de sujeitas a ideologias e a imposições, são afetadas por leis e práticas próprias da tecnologia; por convenções de narrativa e de discurso; pela intertextualidade que as liga a outros objetos afins (filmes e escolas de cinema, correntes artísticas, estilos decorativos, convenções, etc.); por estilos autorais próprios, decorrentes da identidade artística individual; por expetativas e condicionamentos criados no e pelo público.

A ditadura foi uma realidade decorrente de um processo político e social, atravessado por contradições e negociações complexas, apresentando uma lógica discursiva e um conjunto de enunciados, provenientes dos diversos centros de poder, ainda que todos subordinados ao Chefe. Contudo, não se podem confundir as inúmeras produções discursivas do regime com a

retórica do seu líder ou mesmo do salazarismo, pois os processos de significação foram determinados não só por Salazar, mas também por todos os outros agentes e instituições. Ainda que a retórica de Salazar constitua um elemento fundamental na construção política do Estado Novo e na forma como este se pensou a si próprio, “[...] a redução da realidade do próprio regime à arquitetura ideológica do seu líder reconduz-nos a uma visão monolítica e personalizada do regime que os estudos mais recentes sobre o Estado Novo têm vindo a desconstruir e que não favorece a compreensão das suas dinâmicas e tensões internas” (Silva, 2014, p. 360). O Estado Novo produziu, em períodos historicamente distintos várias ideologias, mais do que apenas uma ideologia unificada, um ‘bricabraque’ de doutrinas e práticas, resultado de um governo “no qual se digladiam múltiplos agentes [...] que disputam a sua parcela de influência política” (Vieira, 2011, p. 21). Segundo o alerta de Deniz Silva (2014, pp. 360-361), “considerar o conteúdo de determinado filme a partir do seu enredo é, de certa forma, supor que o que ele nos diz se reduz à sua dimensão narrativa [...]” (explícita e implícita); a análise da linguagem cinematográfica não pode ser confinada ao enredo dos filmes, ou seja, à história que eles nos contam, pois “o cinema não se limita a reproduzir uma determinada trama narrativa, mas dá-nos a ver e a ouvir uma composição particular de imagens e de sons. O cinema não nos conta uma história, mostra-nos uma determinada realidade, seja ela ficcional ou documental.”

Não esqueçamos, ainda, que o “público passivo” e acrítico, um conceito caro a alguns dos quadros e ideólogos, como Ferro¹⁴⁶, foi na realidade uma ficção, quando consideradas todas as dimensões do regime, pois apesar da elevada taxa de iliteracia reinante, existiram fatores de perturbação e discursos contra-hegemónicos e marginais, sobejamente conhecidos, face ao discurso oficial. A própria realidade miserável sentida pela maioria dos portugueses se encarregava de desmascarar tais encenações patrocinadas pelo regime.

A especificidade estética da produção cultural, dentro da complexidade do Estado Novo, compreende-se melhor na relação com a realidade concreta em que se inseriu, tanto mais que a colagem das decisões do Governo às palavras do seu líder levanta várias interrogações, a primeira das quais é que, como assinala Eurico de Barros (2012, p. 16), “Salazar não acreditava no cinema de propaganda. Ao contrário de Mussolini, Hitler e Estaline, Salazar nunca se interessou pelo cinema como arma de propaganda”. O crítico de cinema Leitão Ramos partilhou

¹⁴⁶ Leia-se o seu texto “Grandeza e miséria do cinema português”, de 1946, proferido numa entrega de prémios cinematográficos.

desta mesma opinião quando defendeu que “a verdade é que o cinema, se foi parceiro, nunca foi tónica desta política” (1993, p. 387). Por outro lado, nem sempre existiu uma sintonia fina entre o enredo e as supostas mensagens dos filmes e a real ideologia do Estado Novo. Neste sentido, observemos, por exemplo, a figura do protagonista ‘Barata’, interpretada por Ribeirinho, um funcionário público espertalhão e cómico, contrário ao tipo apregoado de sujeito português, nos vários discursos do poder.

A opção metodológica seguida na concretização do objetivo de saber como e com que linhas se procurou construir ideologicamente o regime baseou-se no entendimento de que um estudo sobre as produções no tempo do Estado Novo, teria necessariamente de versar a realidade histórica de fundo e a noção de produção visual como fonte histórica e agente da história. A análise mostrou algumas das representações defendidas por este Estado e o modo como ele soube criar uma teia de ações coordenadas em defesa das suas verdades superiores.

3. Imagem e arte na sociedade salazarista

Um povo que não vê, que não lê, que não ouve, que não vibra, que não sai da sua vida material, do Dever e do Haver, torna-se um povo inútil e mal-humorado. A Beleza – desde a Beleza moral à Beleza plástica – deve constituir a ambição suprema dos homens e das raças. A literatura e a arte são os dois grandes órgãos dessa aspiração, dois órgãos que precisam de uma afinação constante, que contém, nos seus tubos, a essência e a finalidade da Criação¹⁴⁷.

António Ferro, 1932

3.1. A imagem fixa

O poder da imagem na sociedade salazarista merece a nossa maior atenção. Analisando os “aparelhos ideológicos” e os meios de propaganda do Estado Novo, do ponto de vista da utilização da imagem (cartazes, reproduções de todo o tipo, comemorações, cinema, etc.), percebe-se a importância que os criadores de imagens conferiram aos efeitos a provocar no campo da produção cultural, no imaginário social e na mudança de comportamentos. As

¹⁴⁷ “Política do espírito de António Ferro - Uma explicação”, texto revisto por Mafalda Ferro, Fundação António Quadros – Cultura e Pensamento, consultado a 05/01/2017 em <http://www.fundacaoantonioquadros.pt/>

imagens contextualizam um espaço e um tempo, afetam a condição, o imaginário social e o próprio modo de vida das populações (Sousa, 1995). As imagens circulantes – essencialmente as de mensagens precisas – inserem-se nas práticas sociais e atuam sobre os próprios paradigmas culturais e condições de exercício do pensamento modelador do real. Aceitando que os registos visuais admitem, do ponto de vista do espectador, um grau relativo de interpretação do facto representado (se forem recortes subjetivos da realidade), quando se trata da imagem estática, de que nos ocupamos, essas múltiplas interpretações em potência são reduzidas a um sentido limitado, na medida da sua articulação com outras imagens e inserção em narrativas intencionais e fechadas. Foi assim que os manuais-compêndio, principalmente na fase do livro único, encetaram uma articulação entre texto e imagem clarificadora dos conteúdos escolares (a instrução) e propiciadora de uma interiorização rápida e conformada dos ideais que se pretendiam inculcar (a educação).

Todos os ícones possuem um “poder diabólico”, pois cada imagem, qualquer que seja a sua natureza, é uma prova, uma evidência, um intermediário, como reconheceu o filósofo Jean Baudrillard (*apud* Calado, 1994). As imagens introduzidas nos manuais, para além dos interesses pedagógico-didáticos ou estéticos que possam suscitar, informam acerca das condições da sua existência: materiais (físicas), imateriais (intenções, símbolos, consciência coletiva – o conjunto das crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma sociedade, segundo Durkheim) e de circulação (conceção, produção, consumo).

Todos os valores defendidos pelo Estado Novo terão grande projeção imagética, desde a época inicial, em que a escassez de estampas impressas era uma realidade, facto que lhes aumentava a importância, não sendo comparável com a vivência na proliferação que viria a ocorrer nos anos 70. O que procuro demonstrar aplica-se a outros materiais impressos da imagética salazarista, um todo diverso e complexo que exige estudo apurado.

No contexto do imaginário coletivo, os manuais legitimaram o poder político, na divulgação de uma determinada memória histórica e de um universo cultural preparado. O manual presta-se ao papel de referencial para aferir das relações entre política, cultura, ideologia e ensino, pela análise da construção das representações e do imaginário. A imagem no ensino foi um instrumento indispensável à construção e sedimentação da representação de Portugal como Nação, de Salazar e do próprio regime. O discurso exibido é de epopeia, de vencedores, do triunfo do bem contra o mal (é frequente a utilização dos vocábulos ‘bem’ e ‘mal’, “correto” e “incorreto”, “bom” e “mau”, para caracterizar o desenho, numa dualidade, sem meio termo,

correspondente ao totalitarista “quem não é por mim é contra mim”). Todos quiseram dar de Salazar uma imagem positiva (cf. Medina, 1999): de chefe sereno, firme, cristão, clarividente, decidido, i.e., de um “sábio” que exerceria uma ditadura de professor, uma ditadura da razão.

A portugalidade das imagens circulantes, portanto validadas na sua maioria, remetia ao que era especificamente português e ‘digno de louvar’, às realizações e instituições fruto do génio nacional, à civilização que os portugueses criaram e espalharam pelo mundo, ou seja, casava nacionalismo e tradição, fundidos, durante décadas, numa ‘ficcionalidade’ (cf. Pinto, 2014, p. 344). Neste período a iconografia adquiriu grande importância: o espaço que o manual reserva às imagens encerra um significado. Quando havia acesso ao manual, o “exemplo”, colocava-se este na frente do aluno e chamava-se a atenção para as figuras: monumentos, personalidades históricas, costumes e tradições, objetos, símbolos do regime... Geralmente as ilustrações mais relevantes são legendadas, por vezes repetem-se motivos. Do que não tem direito ou não deve ser visto, não se exhibe qualquer reflexo.

Nestes materiais de conversão das massas os elementos da comunicação visual foram usados com intenção. Cinjo-me a um desses elementos: a cor. O uso propositado da cor (assim como das dimensões das imagens, da qualidade do papel ou dos recursos técnicos e artísticos de desenho e pintura), será utilizado nas artes gráficas e na imprensa. As opções relativas à cor dependeram, desde sempre, do desenvolvimento tecnológico (quanto ao número e fabrico de cores disponíveis e sua utilização) e do poder económico (capacidade de as adquirir e manipular). Após as duas primeiras décadas do século XX, em que foram satisfeitas as duas condições anteriores, preocupações de outra ordem vieram a imperar, como a impressão por policromia (a duas e a três cores primárias). A partir de finais dos anos de 1930, conforme os recursos de autores e editoras, a quadricromia (magenta, azul ciano, amarelo limão e o preto) viria a imperar no processo de impressão por obrigação legal “do uso de cor”.

Dos manuais que transitaram da I República não tive conhecimento de exemplares a cores: imperava o “preto e branco”, salvo honrosas exceções que consistiam na apensa de estampas coloridas, separatas ou na forma de manual-atlas. Ou seja, se na I República não se verificaram desenvolvimentos no colorido dos livros – tratou-se de um desinvestimento político, de escassez de meios técnicos ou, o mais certo, de falta de recursos económicos, uma vez que já existia o recurso tipográfico à cor, como se pode ver nos cartazes da época¹⁴⁸ –, no Estado

¹⁴⁸ Ver Maria Alice Samara e Tiago Baptista, 2010, *Os Cartazes na Primeira República*. Lisboa: Tinta-da-china

Novo a utilização, ou não, de cor obedeceria a outras condições mais subjetivas: a edição escolar podia utilizá-la e já tinha acesso a ela em condições favoráveis. Neste caso, a utilização da cor pode, sem esforço, dar a ver nas imagens uma intencionalidade.

3.2. Vida e arte do povo português

A arte, a literatura e a ciência constituem a grande fachada duma nacionalidade, o que se vê lá de fora.

António Ferro, 1933

No período áureo da afirmação do projeto totalizante do Estado Novo, nos anos 30, apesar das fissuras e nuances internas, encontramos a definição pelo regime de um discurso propagandístico claro, agressivo e fundamentador de uma “nova ordem”. O propósito era o de estabelecer uma ideia mítica da “essencialidade portuguesa”. Segundo Fernando Rosas (2001, pp. 1034-1036), poderíamos sintetizar os *tropos* fundamentais desse discurso, na sua componente mais afirmativa, nos seguintes mitos ideológicos fundadores: i) o *mito palingénético*, ou seja, o mito do recomeço, da “Renascença portuguesa”, da “regeneração” operada pelo Estado, interrompendo a “decadência nacional” precipitada por mais de cem anos de liberalismo monárquico e do seu paroxismo “republicanista”; ii) o *mito central da essência ontológica do regime*, ou, se quisermos, o *mito do novo nacionalismo*. O Estado Novo não seria mais um regime na história política portuguesa; era o retomar do verdadeiro e genuíno curso da história pátria; iii) o *mito imperial*, em larga medida herdado da tradição republicana e monárquica anterior, no seu duplo aspeto de vocação histórico-providencial de colonizar e evangelizar (*Acto Colonial*, 1930); iv) o *mito da ruralidade*. Portugal é um país inevitavelmente rural, uma ruralidade tradicional tida como uma característica e uma virtude, de onde se bebiam as verdadeiras qualidades da raça e onde se temperava o ser nacional... Daí também um discurso caro a certos sectores do regime, aliás dominante ao nível do aparelho de propaganda, de desconfiança da técnica, de crítica à industrialização, urbanização e proletarianização; v) o *mito da pobreza honrada*, o *mito da ‘aurea mediocritas’*, num país incontornavelmente pobre devido ao seu destino rural; vi) o *mito da ordem corporativa*, a expressão da ordem natural das coisas; e vii) o sétimo e último, o *mito da essência católica da identidade nacional*, residia na ideia de uma hierarquização social espontânea e

harmoniosamente estabelecida, a religião católica como elemento constitutivo do ser português, um atributo definidor da própria nacionalidade e da história.

A ascensão e consolidação dos regimes fascistas e de caráter autoritário assinalam o uso dos meios de comunicação como verdadeiros instrumentos de mobilização e arregimentação da opinião pública. A tática de propaganda de Goebbels é eminentemente visual, nos cerimoniais do Partido, nos cartazes e no cinema. A imagem do fùhrer, nos seus discursos ao vivo ou nos ecrãs, possui um impacto acentuado num clima de celebração quase mítica em verdadeiros espetáculos montados para a sua aparição. O discurso de propaganda é marcado pela metáfora e pelo simbolismo, uma arma utilizada para moldar mentalidades (cf. Paulo, 1994). Joseph Goebbels, Ministro da Propaganda e da Informação Pública da Alemanha nazi disse: “Fazer propaganda é falar de uma ideia por toda a parte, até nos autocarros. A propaganda é ilimitada nas suas variações, na sua flexibilidade de adaptação e nos seus efeitos” (*apud* Domenach, 1975, p. 56). A propaganda portuguesa tenderá a privilegiar, para as massas, a encenação e o entretenimento, pois “o “verdadeiro povo”, como lhe chamava Ferro, era o que participava verdadeiramente nesta recriação mítica da ruralidade como quadro de vida, “desse nacional-ruralismo corporativo que reinventava músicas, danças, ‘folclore’, hábitos, costumes, comportamentos, de acordo com o espírito de uma etnografia elaborada à sua medida” (Torgal & Paulo, 2008, p. 42), em iniciativas organizadas maioritariamente por organismos ligados ao regime: Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT); Junta Central das Casas do Povo (JCCP); Mocidade Portuguesa (MP); Legião Portuguesa (LP); Centros de Alegria no Trabalho (CAT’s); Centros de Recreio Popular (CRT’s); Casas do Povo; Casas dos Pescadores...

Ferro, inspirado em Paul Valéry, publica no *Diário de Notícias*, em 1932, um artigo intitulado “Política do Espírito”, onde esboça os princípios de uma extraordinária ação cultural, determinante para a ambiciosa empresa a que se candidatava: “Dar à vida nacional uma fachada impecável de bom gosto”, introduzir-lhe beleza, alegria, orgulho e Arte; compensar, talvez, a face austera com que Salazar viria a condenar o quotidiano português ¹⁴⁹. Eis alguns fundamentos da “Política do Espírito”, citados por Fernando Guedes (1997, p. 63):

O desenvolvimento premeditado, consciente, da Arte e da Literatura é tão necessário, afinal, ao progresso de uma nação como o desenvolvimento das suas ciências, das suas obras públicas, da

¹⁴⁹ Informação em *Biografia*, de António Ferro (anos 1932-1938), Fundação António Quadros, consultado a 05/01/2017 em <http://www.fundacaoantonioquadros.pt>

sua indústria, do seu comércio e da sua agricultura [...]. A Política do Espírito (Paul Valéry acaba de fazer uma conferência com o mesmo título) não é apenas necessária, se bem que indispensável em tal aspeto, ao prestígio exterior da nação: é também necessária ao seu prestígio interior, à sua razão de existir. Um povo que não vê, que não lê, que não ouve, que não vibra, que não sai da sua vida material, do Deve e Haver, torna-se um povo inútil e mal-humorado. A Beleza – desde a Beleza moral à Beleza plástica - deve constituir a ambição suprema dos homens e das raças. A literatura e a arte são os dois grandes órgãos dessa aspiração, dois órgãos que precisam de uma afinação constante, que contém, nos seus tubos, a essência e a finalidade da Criação.

Com Ferro, a propaganda nos meios culturais assume-se educativa e formativa, incidindo na essência e na imaginação. O espírito vai unir-se à política auxiliando-a. Em fevereiro de 1934, na entrega de uns primeiros prémios literários o mesmo refere (Guedes, p. 24):

Política do Espírito não é apenas fomentar o desenvolvimento da literatura, da arte e da ciência, acarinhando os artistas e os pensadores fazendo-os viver numa atmosfera em que lhes seja fácil criar. Política do Espírito é aquela que se opõe, fundamental e estruturalmente, à política da matéria. Política do Espírito, por exemplo, neste momento que atravessamos, não só em Portugal como no Mundo, é estabelecer e organizar o combate contra tudo o que suja o espírito. (...) Defender a Política do Espírito é combater sistematicamente, obra da vida ou obra de arte, tudo o que é feio, grosseiro, bestial, tudo o que é maléfico, doentio, por simples volúpia ou satanismo!

Antes, na década de 1920, na cultura e na arte, evidenciava-se um fervor intelectual de uma elite que, conforme os seus interesses, se perfilava em torno de publicações como *A Águia*, *Nação Portuguesa*, *Seara Nova*, *Contemporânea* ou *Ilustração Portuguesa*, esta com direção editorial de Ferro, em 1921. É um tempo modernista e de “futuro”, em que se afirma uma nova visão estética da arte, essencialmente por Almada Negreiros, Santa-Rita e o próprio António Ferro. Nas artes plásticas com uma produção crescente, no “Salão dos Independentes”, a partir de 1930 na visão oficial do regime, representada por Ferro, vencerá “a vertente moderna na qual a arte é revolucionária a nível da estética e conservadora no que respeita à ordem política” (cf. Paulo 1994, p. 60). O Estado Novo, em nome dos “interesses do povo português”, montou o seu dispositivo cultural na imposição de um quadro de valores simbólicos, o qual, na realidade,

viria a permitir aos produtores de objetos de índole cultural e aos artistas alguma liberdade na forma, mas não no conteúdo (cf. Penim, 2003a, p. 60). O controlo da produção artística colocará na ilegalidade do regime as obras e os autores que lhe são contrários.

No processo de consagração dos “modernos” o aparelho de propaganda cria prémios nas áreas da literatura (História, Romance, Ensaio, etc.) e das artes plásticas (pintura: Prémio Columbano; pintura moderna: Prémio Souza Cardoso; escultura: Prémio Soares dos Reis). Os nomes dos prémios revelam a busca de legitimação na atuação cultural do regime: Columbano e Amadeo de Souza-Cardoso, a quem o regime fornece uma interpretação nacionalista e ‘nacionalizante’ da obra, como ocorre com Eça, Antero, Ortigão... Na década de 30, foi evidente a procura de fusão, entre a obra de vanguarda e a defesa das tradições – “procurando casar o modernismo estético com os valores ruralistas e conservadores do discurso oficial” (Torgal & Paulo, 2008, p. 39) –, que Ferro tentará orquestrar até ao fim da sua atuação nos cargos dos aparelhos de propaganda.

Ferro informou Salazar, numa das entrevistas, que “Há aí duas dúzias de rapazes, cheios de talento e mocidade, que esperam, ansiosamente, para serem úteis ao seu País, que o Estado se resolva a olhar para eles” (Torgal, 2009b, p. 120). Nas palavras de Carlos Bártolo (2012), Ferro integrou na linguagem do regime a influência modernista da nova geração, a que ele próprio pertencia, numa atitude dúbia que, ao mesmo tempo que se digladiava pelo novo, recusando a ortodoxia académica das ‘Beaux-Arts’, valorizava a essência do vernacular, do original, do primitivo.

O retorno às origens, a procura do verdadeiro, eram, entretanto, a base de muita da pesquisa na arte produzida desde meados do século XIX: nos textos de Augustus Pugin, John Ruskin ou William Morris; na produção do movimento *Arts and Crafts*; nos fundamentos do pré-raphaelismo inglês ou dos *nabis* franceses; na [re]descoberta das exóticas artes primitivas e dos folclores autóctones, valorizados à época em toda a Europa, como fuga à disciplina académica. Influenciado pelo poder de análise e síntese da modernidade, embora longe das versões mais radicais do racionalismo (abstrato e funcional), este grupo de artistas “rapazes”, acima mencionado, colaboraria inicialmente com o SPN/SNI materializando os seus pedidos. A linguagem criada depurava as características formais das artes populares, resumindo-as a conjunto de fórmulas facilmente identificáveis. Posteriormente, estas seriam estilizadas e utilizadas na comunicação dos valores oficiais, num discurso paternalista típico de regimes

autoritários. Seria na primeira série da revista *Panorama*¹⁵⁰, diz Carlos Bártolo (2012), que, de forma simples e expedita, se divulgariam alguns conselhos de boas práticas sobre o fazer e o viver nas artes decorativas e gráficas e que poderemos hoje englobar no termo *design*. A “Campanha do Bom Gosto”, conjunto de 16 artigos, pode ser lida como uma enorme campanha de ‘endoutrinação’ estética do país, seguindo a política editorial da revista, desde o primeiro artigo¹⁵¹, de junho de 1941: “Atrair não basta é preciso prender” (pp. 10-11). Entende-se ser “Bom Gosto”:

[...] determinado estilo, determinada graça, determinado toque de originalidade que faz com que a fachada ou a simples janela duma casa, a montra duma loja, um cartaz, o recanto duma sala de espera, a mesa dum restaurante, etc., nos atraiam discretamente os sentidos e, carinhosamente, os afaguem. A nota justa do conforto e da simpatia é-nos dada, assim, pela conjugação harmónica dos elementos plásticos (volumes e cores), em lógica e estrita obediência aos fins a que se destinam [...].

Igualmente, diz-se, “não o faremos por serem de arte moderna, pois o bom gosto não é moderno nem antigo”. “Bom gosto” não é apanágio de antigo:

[a] prova estará em que havemos sempre de preferir, por exemplo, um interior decorado com móveis e objetos antigos, a outro com móveis e objetos modernos - desde que, no primeiro caso, tudo esteja certo (isto é: atraente, amável, civilizado) e, no segundo, tudo errado [...].

A instituição da portugalidade recorre incessantemente aos signos do artesanato local e ao ruralismo, na linha da defesa do bom gosto (Ó, 1992). A valorização do artesanato e do traje popular, dos transportes rudimentares (carroça, carro de bois), das tradições, confirma um padrão de vida, de acordo com as condições de subsistência que o próprio regime facultou às aldeias portuguesas, como reconhece Heloísa Paulo (1994). A composição deste imaginário nas iniciativas oficiais, inclusive nos manuais de desenho ou de língua portuguesa, recai nas cenas e figuras conhecidas: habitação e espaço doméstico (o mobiliário, os objetos caseiros, as alfaia agrícolas); trajes; artes; indústrias (as populares e de pequena dimensão); comércio (rudimentar);

¹⁵⁰ “Revista Portuguesa de Arte e Turismo”, criada em 1941 para divulgar a estética defendida pelos órgãos da propaganda oficial, sucedida de *Atlântico*, “Revista Luso-Brasileira”, em 1942, tendo como diretores António Ferro e António Coelho dos Reis e edição do SPN e do Departamento de Imprensa e Propaganda, do Rio de Janeiro.

¹⁵¹ Ver, também, revista *Panorama*: vol. 1, n.º 2, julho de 1941, p. 20; vol. 3, n.º 15-16, julho de 1943, pp. 2-4; vol. 6, n.º 34, 1948.

meios de transporte; jogos; brinquedos; superstições; música; festas; calendário religioso; teatro; tradições locais, artefactos; ‘vida habitual na aldeia’; construções (habitações regionais, pequenas igrejas, pontes, veredas, fontes, castelos, caminho, estradas...); trabalho no campo; fainas domésticas; o pastoreio; animais; santos populares; o folclore..., tudo manifestações de um povo humilde, patriota, trabalhador, perseverante, tenaz e minucioso nas tarefas, representado nas suas figuras mais típicas: pastores das Beiras e Trás-os-Montes, pescadores, varinas, camponesas minhotas ou alentejanas, campinos, oleiros..., dentro de um cenário idealizado, com alguns traços emprestados do real, de culto à tradição, como que formando uma barreira à penetração de costumes estrangeiros. Parte de todo este imaginário, de enorme produção, será continuamente selecionado, documentado e culminará no vasto espólio do museu de Arte Popular, criado em 1948. Além de iniciativas de atribuição e implantação de tradições e de uma sistematização dos usos, costumes e produções materiais regionais, serão realizados eventos para “mergulhar na alma portuguesa”.

A “Exposição de Arte Popular Portuguesa”, a 4 de junho de 1936, nas instalações do SPN, em Lisboa, dividiu-se em catorze secções de “ofícios”: 1. Artes Menores (madeira, cortiça, osso, chifre, papel, etc.); 2. Barcos; 3. Carros e Jugos; 4. Cestaria (Vime, Palha, Palma e Esparto); 5. Construções; 6. Escultura; 7. Iluminação; 8. Instrumentos Musicais; 9. Olaria; 10. Ourivesaria; 11. Religião e Superstição; 12. Rendas e Bordados; 13. Tecidos e Tapeçarias; 14. Traje. No Catálogo da Exposição, do SPN, as peças expostas são apresentadas como “a expressão da beleza da terra e da gente, fonte de riqueza espiritual e material”. Muitos destes temas serão desenvolvidos nos liceus, nas disciplinas de Trabalhos Manuais e Desenho, em consonância com os programas de Desenho aprovados também em 1936.

Aquando da entrega do “Galo de Prata”, em 1939, à “Aldeia mais Portuguesa de Portugal” – um concurso, com seleções prévias, de cariz folclórico e etnográfico, realizado somente em 1938 –, em Monsanto, o discurso de Ferro defende que existem, à data, dois tipos de povos: os “materialistas”, “que se agitam no vácuo, que confundem levianamente revoluções com revolução”; e os “religiosos”, “povos estoicos”, “que não se importam de sofrer desde que a grandeza exterior ou interior não sofra abalo, desde que o seu contorno físico no mapa do Mundo não se transforme numa linha pontuada, tremida, desde que a sua alma não passe fome” (*apud* Paulo, 1994, p. 117). Estes, conclui, são “os povos mais ricos, porque são aqueles que se alimentam de Infinito.”

Vida e Arte do Povo Português, publicada pelo SPN em 1940 – obra de excelência gráfica, coordenada e prefaciada por Ferro e profusamente ilustrada com desenhos e direção artística de Paulo Ferreira – tratará a “arte popular”, como “permanência da nossa História viva através dos séculos, o seu alfabeto de imagens”, o espelho do “povo português”, que “trabalha, sofre, ama e canta”, o grande construtor da “alma da Nação”. Obra de culto, edição da Secção de Propaganda e Recepção da Comissão Nacional dos Centenários, divulgada no decorrer da Exposição do Mundo Português, dirigida às elites cultas e endinheiradas mais do que ao ‘povo’, é um exemplo notável da qualidade das artes gráficas estatais dessa época: soberba encadernação com cantos em pele, gravação a ouro na lombada e remates de pele em ambas as pastas. Colaboraram no seu planeamento Francisco Lage, Sebastião Pessanha, Rocha Madahil, Luís de Pina, o fotógrafo Mário Novais...¹⁵². Nesta obra, no capítulo sobre o trajar do povo, pode ler-se, de Luís Chaves (p.7):

A forma e composição do vestuário relacionam a inteligência do homem com a qualidade e variedade insistentes do trabalho predominante e dos trabalhos afins ou contribuintes dele. As cores, ou enfeites, os adereços e os complementos, mais ou menos acidentais, sempre, todavia decorativos, revelam o sentimento artístico, a elegância de imaginação, a estética utilitária de quem os aplica. Não pode esquecer o que no traje impõem os determinantes de ordem moral, cuja influência colabora fortemente na sua elaboração [...]. O traje é, assim, o vértice de convergência de atividades mentais, concorrentes no mesmo objetivo; [...]. Deve ainda acrescentar-se aos mencionados elementos da feição do traje a influência sugestiva das modas vagueantes das classes superiores, ricas e desnaturadas. Isto é: a ação reflexa, que o traje popular sofre do traje culto. Têm aspetos funcionais diferentes os dois trajes: estável, contínuo, natural e espontâneo, o popular; instável, descontínuo, artificial e estudado, o traje erudito. A estabilidade do traje popular corresponde à mutabilidade excessiva do outro [...].

Vimos um trecho elucidativo da forma como o traje (arte popular), entenda-se “feita pelo povo”, é elevada a modelo a seguir pela sociedade, incluindo as classes superiores, “ricas e

¹⁵² Com ricas ilustrações ao gosto do Estado Novo a obra apresenta: “O Trajar do Povo”: Luís Chaves; “Teares e Tecedeiras”: D. Sebastião Pessanha; “Arte dos Namorados”: Luís Chaves; “Barcos de Portugal”: Rocha Madahil; “Arte Popular”: Luís de Pina; “Bordadoras e Rendilheiras”: Maria Madalena Martel Patrício; “O Carro Rural”: Vergílio Correia; “A Faina do Campo”: Guilherme Felgueiras; “Pastoreio e Arte Pastoril”: Tude de Sousa; “Luminária Popular”: Cardoso Marta; “Festas do Calendário”: Padre Moreira das Neves; “Danças e Cantigas”: Armando Leça; “O Fogo de Vistas”: Armando de Matos; “Oleiros e Olaria”: Santos Júnior; “Bonecos de Barro”: Santos Júnior; “Ourivesaria Popular”: Luís Chaves.

desnaturadas” de traje “artificial e estudado”. É-nos apresentada uma proposta “pura” da criação artística, emanada do “povo”, ao jeito de uma conceção etnográfica, condizente com o ideal rural, cultura popular, tipicidade. Cultura que terá maior peso nos compêndios de Desenho, a partir de 1947-48, nas representações de objetos e formas do artesanato regional – a par com os traçados de construções geométricas e das “grandes obras” arquitetónicas da história da arte.

A Exposição do Mundo Português foi a mais conseguida conciliação da arte com a política durante o Estado Novo e o corolário da “política do espírito” (1932-1949), lançada por Ferro no início da década anterior. Para consolidar uma representatividade própria, o Estado associou traços marcantes do seu nacionalismo (autoritarismo, elitismo, paternalismo, conservadorismo) a um passado mítico legitimador. A vertente de ação dos órgãos de propaganda do Estado destinada à elaboração de uma imagem-tipo do “ser português”, construída a partir de referências da chamada cultura popular e da “alma portuguesa, conjuga o camponês, o colono e o marinheiro das Descobertas. A exposição, uma evocação com imagens, símbolos, palavras, figuras e lições da nação, representou o ponto de viragem na cumplicidade dos artistas com os órgãos do Estado Novo (Barros, 1996; Mónica, 1999). A partir de então, o turismo tornou-se a principal área de intervenção do SPN.

É impossível entender o salazarismo em toda a sua extensão sem conhecer a figura de Ferro: manipulou os órgãos de Comunicação, reuniu intelectuais e artistas, excluiu adversários, ‘falsificou’ hábitos e costumes, inventou tradições que nunca existiram: do Galo de Barcelos às Marchas de Lisboa (Raimundo, 2015). Trabalhou com grandes artistas, arquitetos e ‘decoradores’: Cottinelli Telmo, Bernardo Marques; Carlos Botelho, Thomaz de Mello, Manuel Lapa, José Rocha, Eduardo Anahory, Paulo Ferreira, Fred Kradolfer, Emmerico Nunes, Sebastião Rodrigues... Nestas décadas, de 30, 40 e 50, os artistas selecionados são envolvidos na decoração e no fornecimento de obras de arte para edifícios sob a alçada do Estado. Porém, corroborando Fernando Guedes (1997), a arte produzida em Portugal, em torno de temáticas regionalistas e historicistas, encontrava-se muito distante das grandes correntes internacionais das vanguardas que na altura acorriam a Paris. A especificidade da cultura portuguesa era compreendida apenas pelos portugueses, muitos artistas sentiam que não eram percebidos noutras línguas.

3.3. Artes plásticas: da idade de ouro da escultura aos anos da pintura

Esta reflexão sobre a história de quatro décadas de produção artística, trata de levantar questões e encontrar respostas para enquadrar a imagética dos manuais de Desenho na sua relação com as artes, apoiando-se em factos e nomes seleccionados como significativos. Percorrem-se temas como o papel das artes plásticas na institucionalização do regime; o discurso ideológico; a história necessária; o imaginário construído; os artistas protegidos. Enfim, numa questão: quarenta anos de artes plásticas, que política artística, que arte, que homens?

Referencio, inicialmente, a estética dos fascismos europeus e do salazarismo na afirmação do Estado Novo português.

António Ferro, em 1933, numa entrevista a Salazar, entre elogios a Mussolini, tem para propor a mobilização da arte, da literatura e da ciência para a construção da grande fachada da nacionalidade. Ao que o ditador responde: “Estamos de acordo”. Mas não será um acordo do campo das sensibilidades, das afinidades estéticas. Salazar não se abre ao mecenato artístico. Nem às correntes de arte moderna. Salazar entende a vantagem política da proposta, vinda de um homem que tem talento literário, que escreve artigos no *Diário de Notícias*, que tem as solidariedades artísticas de geração, mas que, sobretudo, entende o valor político da arte. Ferro não defende estritamente a arte, nem os modernistas, antes defende a utilização política dessa arte, dessa modernidade. “Salazar, o conservador, Ferro, o vanguardista. Salazar, o salazarista, Ferro, o mussoliniano” (Portela, 1987, pp. 31-32). Nascido em 1895, de uma família da pequena burguesia comercial, Ferro tem “uma juventude toda artística”, convive com Sá-Carneiro, Santa-Rita Pintor, Pessoa e Almada, conhece as obras de Amadeo. Em 1922 estará numa viagem a um Brasil artisticamente escaldante, onde estão expostos “Picassos” e “Légers”. Por cá, a República mobiliza pouco os artistas. Ela é, em termos de sensibilidade estética, oitocentista. “Os homens da “arte livre”, os humoristas/modernistas, os futuristas, não os entende, nem os suscita.” Quase todos eles viverão cultural e ideologicamente à margem do novo regime, que não consideram novo.

A vanguarda manifestada em Portugal através do futurismo revestiu-se de formas muito próprias e pouco notadas. O brilhante Souza-Cardoso, que também se reclamava do cubismo, do abstracionismo e de outros ‘ismos’, numa diversidade “sísmica” de interesses (Almeida, 1996), falece precocemente em 1918, “[...] fechando-se com esse acontecimento fúnebre o parêntese histórico do futurismo português” (França, 1985, p. 75), legando uma obra que

permanecerá desconhecida durante décadas. É neste quadro de sensibilização que Ferro faz a sua juventude lisboeta. O “Eu Ferro [de 1922] cita [além de Marinetti e Gabriel d’Annunzio] o exército da renovação: Nijinsky, Karsavina, Cocteau, Blaise Cendrars, Picabia, Stravinsky, Colette, Anatole [...]. E ele próprio, Ferro, que se define como ‘afixador de cartazes nas paredes da Hora!’” (Portela, p. 24). Em 1923, Ferro é o autor da peça *Mar Alto*, proibida logo após a agitada e aclamada estreia. Apresenta-se a Mussolini, dizendo: “Eu sou um admirador sincero do Fascismo e do seu chefe. Desejo esclarecer o meu país sobre a atual situação política italiana...” (p. 26). Em 1933, quando chega o SPN, sabe que da falta do Secretariado resultava um ambiente morno, apontado como a principal deficiência do Estado e “o obstáculo mais sério à criação da mística necessária às grandes horas nacionais” (p. 29).

Sobre a estética dos fascismos europeus importa reafirmar duas coisas (cf. Portela, p. 35): a primeira, é que a arte fascista não é um todo. Não apenas porque o fascismo teve várias expressões nacionais, ou melhor, ocupações do poder em diferentes quadros nacionais, mas também porque os fascismos foram tendo diversos tempos de conquista, de instalação e utilização do poder. O seu discurso ideológico e a expressão estética desse discurso foram assumindo os estádios correspondentes a esses tempos de conquista, de instalação, de autoinstitucionalização; a segunda: não sendo os fascismos ruturas socioeconómicas e socioculturais abruptas, as suas artes não são (não podem e não querem ser) ruturas. O fascismo italiano está na sua origem muito bem sustentado culturalmente por uma plêiade de intelectuais como Croce, Marinetti ou De Chirico. Mussolini soube usar a modernidade na comunicação de que necessitava para a sua instalação no poder, tanto que, em 1928, afirmará: “a democracia retirou o estilo à vida do povo. O fascismo devolve ‘o estilo’ à vida do povo, isto é, dá-lhe uma linha de conduta, com a cor, a força, o pitoresco, o inesperado, o místico, em suma, tudo aquilo que conta na alma da multidão”. É o tempo de recuperação da grandeza do Império Augusto, dos arcos romanos, das fachadas monumentais, das colunas, dos obeliscos, da escultura colossal. A escultura é toda ela atlética; monumentaliza os estádios fascistas. O fascismo italiano terá alguma flexibilidade cultural e tolerará uma vaga oposição cultural. O nacional-socialismo da Alemanha nazi, é mais científico, é já o “social engineering”. Expressão da média-burguesia e da aliança com o alto capitalismo industrial, o fascismo alemão tem uma fórmula diferente: mais abrupta, mais brutal, mas, em rigor, não inovadora. Hitler afirmará que “é preciso pôr a produção artística ao serviço do Estado e de uma ideia de cultura moral”.

No campo da pintura, a arte que este fascismo vai impor é a que sobreviveu do século XIX na sensibilidade de uma pequena-burguesia, ao impacto de um vanguardismo alemão rico, cosmopolita e elitista: a Berlim de Weimar era a cidade do expressionismo, de Gropius e da Bauhaus, de Klee, Kandinsky, Schlemmer, Marcel Breuer, Macke, Nolde, Kirchner... A fusão inicialmente tentada, entre aquele expressionismo e o nacional-socialismo, não chegará a vingar. Os nazis apresentam ideias claras sobre as artes plásticas: deverá seguir-se uma estética que misture “o classicismo grego e o românico alemão das catedrais de Bamberg e Naumburg”.

Em 1937, Hitler inaugura a Casa da Arte Alemã e “proíbe, expressamente, todos os pintores de utilizarem cores diferentes das que um olhar normal apreende na natureza”. Milhares de obras de arte “degenerada” serão queimadas, os artistas malditos sofrem sanções, a Gestapo visita as suas casas e verifica se os seus pincéis estão secos, as lojas são impedidas de lhes vender tintas e materiais: dá-se um verdadeiro êxodo de artistas. O regime apoia a ‘sua’ arte e, em 1938, distribui perto de duas centenas de prémios de pintura, escultura, arquitetura e artes gráficas. “Da arte nazi é banida oficialmente a representação da angústia e da dor”. Contudo será no campo da arquitetura e das obras públicas que o fascismo alemão vai encontrar a linguagem mais justa de si próprio: o colossalismo, em granito, impressiona e garante aos monumentos uma “vida eterna”. O fascismo espanhol, apresentando três períodos distintos, tem características especiais, diferentes dos dois regimes anteriores: o franquismo não se alicerça diretamente nas classes médias espanholas, será desencadeado pela extrema-direita e vai colar-se a um centro ideologicamente estruturado em redor da Igreja, resultando num “nacional-catolicismo”. Portanto, os fascismos europeus, partindo de estádios económicos e potenciais tecnológicos diferentes, vão produzir uma arte com pontos convergentes, mas também contrastes consideráveis. Aproximam-se no colossalismo, na exaltação do Estado, no historicismo – para fazer a ponte entre o passado mítico e o futuro (cf. Portela, pp. 36 ss). Contrastam, na atitude para com a modernidade: a recusa, no caso alemão; a utilização inicial, no italiano; a integração prudente, no espanhol.

Em Portugal, na especificidade da afirmação do salazarismo, o Estado compõe a sua linguagem estética e hagiográfica: o homem salazarista, nos painéis de Almada Negreiros ou Estrela de Faria; a Nação Forte e de passado heroico, nas esculturas de Francisco Franco e Canto da Maia; o Estado autoritário e imponente, na arquitetura de Cottinelli Telmo (Paulo, 1994a, pp. 60-61). Na produção plástica deste período, sobressaem alguns dos nomes mais fiéis e persistentes: na escultura, Francisco Franco (1885-1955), Leopoldo de Almeida (1898-1975),

António Duarte (1912-1988) e Barata Feyo (1899-1990); na pintura, Henrique Medina (1901-1988), Dórdio Gomes (1890-1976), Eduardo Malta (1900-1967), este último o único para quem Salazar posou, em 1933.

No processo de construção e exposição das figuras hagiográficas do regime, serão aproveitadas todas aquelas personagens históricas que fundaram a Nação ou dilataram o império e a fé. Elas devem ser vistas de todos os lados e trabalhadas pela sua face mais positiva, por isso o apelo, sem hesitações, à obra escultórica, para colocação em espaços colectivos. A praça pública é o local que mais favorece a obra de arte do regime, a escultura, porque permite a divulgação propagandística de ideais e a pedagogia dos feitos dos heróis e das figuras modelares. Mas, também, e não menos importante, a apresentação das obras realizadas e, simultaneamente, o controlo pelo senso-comum e pela Censura de tudo quanto é produzido no país.

A pintura, produzida forçosamente para o espaço íntimo, recolhido, nunca poderia permitir tanta visibilidade e tamanho controlo. A este propósito, escreve Fernando Rosas (2001, p. 1040), no dispositivo cultural do Estado Novo, montado a partir de 1933, e numa fase de mobilização e encenação política do poder, “o espetáculo e o monumento sobrelevam o saber encerrado em espaço fechado e o documento”, aos quais seria atribuído um papel claramente periférico e subalterno.

Na arte dos anos 30 observa-se na escultura um busto em bronze de Salazar, da autoria de Francisco Franco (1934): figura pensativa, com a cabeça ligeiramente inclinada para a frente, semblante reflexivo, parecendo acusar as dificuldades do cargo de dirigir o país, tal como sucedeu nas réplicas realizadas para o pátio do SNI e Liceu Salazar, da então Lourenço Marques; diversas exposições produzidas pelo SPN, um “Prémio Columbano”, atribuído a Eduardo Malta e um “Souza-Cardoso”, a Guilherme Camarinha, ambos em 1936; o extenso trabalho de Almada, com cartazes, desenhos, pinturas... e até um selo de Salazar (cf. Medina, 2000, pp. 184 ss.). Na Exposição Internacional de Paris, 1937, num pavilhão de Keil do Amaral, estarão presentes decorações de Carlos Botelho, Fred Kradolfer, Bernardo Marques, Emmerico, Paulo Ferreira, Tom; esculturas de Francisco Franco, Ruy Gameiro, Barata Feyo, Canto da Maya, António de Azevedo...; pinturas de Manta, Camarinha, Dórdio Gomes, Malta, Estrela Faria, Francis Smith, Barradas, Maria do Amaral, Lino António e outros; legendas escritas por Ferro. Em 1938, o “Prémio Columbano” seria atribuído a Dórdio Gomes e no ano seguinte a Barradas. O “Souza-Cardoso” irá para Botelho e Paulo Ferreira, respetivamente em 1938 e 39. Botelho, que em 1937 esteve em Paris e conheceu obras de Van Gogh e Cézanne, levaria um

“Columbano” em 1940. Nas exposições do SPN, nos EUA em 39, os trabalhos ficaram a cargo do coletivo “grupo do SPN”, como ficou rotulado: nas decorações, Botelho, Bernardo, Tom; na pintura, Soares e Barradas; nas esculturas, Canto da Maya, Álvaro de Brée e Barata Feyo. No entanto, ainda não é um estilo (Portela, 1987, p. 50):

Contrastam as formas, as técnicas. Mas a modernidade é o tom englobante.

Uma modernidade que nada tem a ver com a rutura do modernismo. Que se serve de alguma caligrafia, de alguns avanços, de alguns apports do modernismo, mas que se quer legível, didática, cenográfica, empolgante. E que tateia, e começa a encontrar, de uma forma avulsa, emblemática, um portuguesismo. Uma modernidade marcada pelo improviso, pela criação coletiva. É, desde logo, uma forma de expor.

Como sublinha o mesmo autor (cf. pp. 56-60), Ferro, na sua “política do espírito” onde é sobretudo “o poeta da ação”, com um discurso estético de raiz cosmopolita, não poderá ser totalmente fiel às ideias de *Orphen* – que se definiu contra a estética ‘oitocentescas’ da República: futurista, contestatário e breve –, assim como não poderá ser, fundamentalmente, o braço direito cultural e artístico de Salazar (que encarnou a expressão da grande burguesia agrária e de sectores das classes médias e foi, culturalmente, o representante do conservadorismo rural). Ferro herda, da sua experiência futurista, o sentido de integração e de articulação das várias expressões culturais, o imediatismo e o impacto. O que Ferro propõe e aplica é uma política global, integrada, de lição estética, de transformação sociocultural: o cinema, o teatro, o jornal, a rádio, a festa, o cartaz, a montra, a exposição, a decoração, o “bom-gosto”, as artes gráficas, a publicidade, o turismo, a invenção do rosto cultural moderno do regime, a mobilização dos sectores culturais e artísticos portugueses. Salazar conhece as capacidades de Ferro, mas é pragmático: Ferro serve-o para a comunicação, a apresentação, a decoração do regime. Não tardará, porém, que Salazar intervenha, para produzir, ele, o seu discurso cultural e estético, anticosmopolita, nacionalista e historicista.

Na grande montra da Exposição do Mundo Português os arquitetos são Cottinelli Telmo, Cristino da Silva, Pardal Monteiro, Carlos Ramos, Raul Lino. A escultura, na sua “idade de ouro” é o gigantismo, o atletismo, um misto de agressividade e de gravidade. A história, séria, ficou esculpida por Cottinelli, nos blocos sentinelas medievais, da entrada da Exposição; Leopoldo de Almeida, no Padrão dos Descobrimentos; Francisco Franco, na estátua equestre de D. João IV e no grave Salazar de toga académica; Canto da Maya, no grupo ‘D. Manuel entre

Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral'. Presente ainda pela mão dos escultores “modernos”: António da Costa, Barata Feyo, Rui Gameiro, António Duarte, João Fragoso, Martins Correia. Os pintores: Almada, Barradas, Emmerico, Mily Possoz (cf. Portela, 1987). O “grupo do SPN” estará em força: Carlos Botelho, Tom, Fred Kradolfer, Bernardo Marques, Paulo Ferreira, Manuel Lapa ou Frederico George.

A Exposição tratou de mostrar, de emocionar, de submeter pelo aparato. Lição de passado, que se pretendia lição de futuro, em que o moderno cita a história, foi a montra da relação do regime com a arte de espelho do seu discurso ideológico-artístico. Foi a relativa cumplicidade entre a arquitetura e a escultura e a subalternização e despromoção da pintura: do nível da decoração e do painel, até ao stand, à montra ou ao arranjo, aliás em linha com o que se verificou nos manuais de Desenho do mesmo período e posteriores, em que a insistência nas técnicas afins ao desenho e pintura mascara a ausência de referências às verdadeiras artes plásticas. Foi a mistura hábil e política, de linhas estéticas e de gerações: Almada e Eduardo Malta, Barradas e Martins Barata, Canto da Maya e Anjos Teixeira Filho, assim como Júlio Dantas e Almada; é, afinal, o nacional-historicismo o acontecimento de uma época de viragem (cf. Portela, pp. 74-77). Na opinião de Joana Damasceno (2010, p. 11), a história da Exposição e das Comemorações Centenárias, é também, a história daquela sucessão de compromissos entre os diversos lobbies do regime que, embora tente ganhar o carácter de grandiosa modernidade, paramentada com enfeites etnográficos do ruralismo e com os celebrados aforismos dos seus códigos morais, trata, na realidade, de fixar ideologicamente as linguagens oficiais, num ambiente de firme condenação às vanguardas europeias do início do século XX.

O escultor emblemático do regime, Francisco Franco, afirma-se com uma estátua de Gonçalves Zarco (Funchal, 1928) em que “elege a estilização, mais ou menos geometrizada, de formas e volumes como estratégia de modernidade, mas toda a ‘factura’ se rende aos recursos de uma rigorosa e eficaz prática académica” (Silva, 1995, p. 391); continua com a ‘Estátua Equestre de D. João IV’, em Vila Viçosa (1943) e conclui com o esboço do Cristo-Rei (1959). A sua escultura é a história – não a coletiva, da homenagem ou dos derrotados –, mas a do “Império, a razão do Império, o culto do herói, a severa espiritualidade, a força triste, a solidão do comando, a genealogia moral e cultural de que se reclama o regime” (Portela, p. 89). Franco rivalizará com Leopoldo de Almeida, também colossal e ao mesmo tempo delicado, com obras notáveis para a Igreja, como a ‘Virgem e os Pastores’; Barata Feyo, Canto da Maya, Maximiano Alves; António Duarte, Álvaro de Brée, António da Costa ou Martins Correia.

A escultura fará o caminho contraditório, da inovação ao academismo. Mais restrito do que o percurso de afirmação da pintura moderna, e sem as manifestações de vanguardismo que aquela comportou, o legado dos primeiros escultores, marcadamente novecentistas, referenciou-se por tímidas marcações parisienses, entre Rodin, Bernard e Bourdelle, praticadas no inicial período de formação¹⁵³. Pese embora todo o volume de obras produzidas, o modernismo cristalizara plástica e ideologicamente na Exposição do Mundo Português, ainda que a obra destes e de muitos outros escultores da “idade de ouro”, só no final dos anos 40 comece a ser contestada (Silva, 1995, p. 392), “pela emergência de uma estética contemporânea que Jorge Vieira (n. 1922) foi o primeiro a assumir com continuidade”.

Que conceção de arte encontramos no Estado Novo da afirmação salazarista? Em vinte anos de artes plásticas (suscitadas, mobilizadas, contratadas, tematizadas), o regime raramente abria concursos, escolhia “a dedo”, apontava. Era a arte de mote comemorativo colada às datas politicamente históricas. Se os anos 30 são de Ferro – das exposições internacionais, dos stands, do efémero, do decorado, das estátuas, da apresentação da ditadura portuguesa na cena europeia e americana –, os anos 40 serão de Duarte Pacheco – das obras públicas, menos abertos internacionalmente e mais fechados pela guerra e pela vontade política. A escultura cola-se à arquitetura e esta segue o urbanismo (Portela, p. 96). No princípio dos anos 50, Salazar está satisfeito com os “nossos escultores e decoradores”, mas constata, numa entrevista a Christine Garnier, que “não possuímos hoje grandes pintores nem arquitetos que tenham feito escola” e Ferro reitera, em *Arte Moderna* (1949) que

Pode a nossa pintura moderna levantar dúvidas, incredulidades, ironias, porque não encontrou talvez ainda o seu caminho e porque se trata, aliás, duma arte que se presta a todas as

¹⁵³ Assim aconteceu com Franco que, durante a sua segunda estadia em Paris como bolseiro nos anos 20, “realizou as mais interessantes obras da sua vasta carreira: Busto de polaca (1921) ou o Busto do pintor Manuel Jardim (1921) [ambas no Museu do Chiado], denotam um gosto de modelado expressivo”, atento a particularidades miméticas, mas transmutando-as em indagação plástica dos modelos, levemente distorcidas e verticalizadas, concentrando a luz, à maneira de Rodin, na texturização e nas rugosidades do bronze. Mas, em peças seguintes, expostas em Lisboa (1923), “Franco inflete a sua prática, pelo alisamento da matéria, a afirmação dos valores anatómicos e uma segura volumétrica que se conforma a cânones classicizantes, modernizando-os superficialmente. Apaixona-se também pela grande dimensão”. Canto da Maia terá um percurso mais discreto e fiel, no decurso da sua longa vida, ao gosto simbolista que adotou em Paris, onde estudou e viveu entre 1920 e 38, e aos valores intimistas e metafóricos de uma poética própria a esboçar um existencialismo, com uma elegância e ritualização únicas no panorama nacional, mesmo quando parece aderir à monumentalidade modernista de Franco. Quanto a Leopoldo de Almeida, o mais empenhado e simbólico escultor estado-novista, embora tenha estudado em Paris, foi a estadia em Roma, de 1920 a 26, que lhe permitiu confirmar o seu gosto pelos valores académicos modernos (cf. Silva, 1995, pp. 390-391).

abstrações quando não se limita a copiar ou a fotografar a Natureza. Mas ninguém pode ter dúvidas sobre o esplendor da escultura portuguesa.

O regime colocara a escultura em primeiro plano, Salazar, Ferro, Duarte Pacheco, menorizam a pintura, mas não deixam de a mobilizar. Assim, como observou (Portela pp. 94-95), a Assembleia Nacional já fora redecorada para as festas do duplo centenário, com quadros e pinturas elaborados por artistas escolhidos: Carlos Reis, Domingos Rebelo (no grande Painel dos Descobrimentos e das Conquistas, sobre cartões de Sousa Lopes), Joaquim Rebocho, Benvindo Ceia, Martins Barata. O regime faz as suas obras públicas e há que decorá-las: Henrique Franco, na Casa da Moeda, realiza pinturas a fresco e a óleo historiando a moeda; Abel Manta concebe vitrais para os Jerónimos e Instituto Nacional de Estatística; Eduardo Malta pinta retratos “no seu estilo friamente amável, estilizante”; Almada executa, painéis na Gare Marítima de Alcântara e na Estação Marítima da Rocha do Conde de Óbidos: “é um outro Portugal, profundo, mágico, encantatório, de um imaginário popular, vivo, em contraste com o imaginário historicamente erudito, aristocrático, guerreiro, imperialista”. Almada, Estrela Faria, Júlio Santos, Maria Keil, Gustavo de Vasconcelos e Barradas, trabalham nos novos edifícios dos correios e telégrafos, construídos um pouco por todo o país (Aveiro, Setúbal, Bragança...). A Exposição do Mundo Português mobiliza dezenas de pintores (“decoradores”, corrige Salazar): todo o “grupo do SPN”; Almada, extremamente gráfico e didático; Manuel Lapa e Frederico George, com estilizações ‘medievalizantes’; Martins Barata, estrito e elaborado.

Os anos 40 e 50 serão os anos dos grandes frescos, dos edifícios Palácio da Justiça e Paços do Concelho. O tempo da Cidade Universitária de Coimbra, com frescos de Portela Júnior, José Rebelo (nas paredes da Faculdade de Letras) e Rebocho e Almada, apenas em 68/69; tapeçarias de Guilherme Camarinha, Domingos Rebelo, Rogério Ribeiro; painéis de azulejos de João Abel Manta. Na pintura oficial, Eduardo Malta (e a já referida imagem de Salazar, exposta no Museu do Caramulo), Henrique Medina (1939) e Dórdio Gomes (1941), obedece a fórmulas de criação de uma imagem mítica e, ao mesmo tempo, adocicada do ditador. A pintura, a dos artistas não alinhados com o regime, materializa-se e aprofunda-se. Passa para o cavalete, para o estudo, para as Exposições de Arte Moderna. As obras públicas reservam-se para os ‘fresquistas oficiosos’. As novas igrejas para o círculo dos ‘pintores religiosos’. O regime falará da “idade de ouro da escultura” e, indirectamente, da idade de cobre da pintura. Enquanto a escultura é mormente de estatuária historicista, a pintura, apesar do contraste entre uma

primeira geração que “propõe” e uma segunda que “digere”, produziu algumas das obras mais importantes dos nossos três quartos de século: Almada, Viana, Soares, Barradas, Dórdio e Manta, mas também Eloy, Botelho, Bernardo Marques (cf. Portela, pp. 96, 97). Em 1945, a política do betão armado substitui a do espírito, termina a propaganda e começa a informação. Os artistas oficiais trabalham, cada vez mais, para o Ministério das Obras Públicas. O SPN organiza a sua IX Exposição de Arte Moderna, atribuindo diversos prémios: Estrela Faria, “Columbano”; Magalhães Filho, “Souza-Cardoso”; Júlio Resende “Armando Basto”; Dórdio Gomes, “António Carneiro”; Barata Feyo, “Manuel Pereira”; Almada, “Domingos Sequeira”. É o ano da Exposição de Arte Sacra Moderna e é, note-se, quando a pintura neorrealista começa a ganhar expressão: Pomar pinta os frescos do cinema Batalha, no Porto; Portinari visita Portugal; Resende vence um prémio...

O pós-guerra atinge os meios artísticos e agita-os esteticamente e politicamente. Os modernos, chamados de “terceira geração”, estarão muitos deles afetos ao Movimento de Unidade Democrática (MUD) que afronta o regime. Em 1947, a SNBA expõe a segunda Geral de Artes Plásticas e é invadida por uma polícia que apreende quadros; dá-se a fundação do Grupo Surrealista de Lisboa; Cesariny realiza *O Operário* e Júlio Pomar encontra-se na pintura de *o Almoço do Trolha* (1946-50), no qual se vêem (Silva, 1995, p. 399):

[...] os corpos, deformados e quase esculturas, ameaçando rebentar a tela e avançar para o espectador para um ajuste de contas ético, preenchem exuberantemente quase todo o suporte, prolongando nos gestos a sua força sobre-humana ou detêm-se encolhidos e expectantes, desconhecendo ainda da sua capacidade de subverter a história.

Em 1949, na inauguração do “Salão dos Premiados do SNI”, Ferro, na sua despedida, sabe que não agrada nem aos chamados clássicos, nem aos novos. Como noutros contextos, “a seleção dos quadros deste Salão nunca obedeceu, portanto, a um critério de extremo vanguardismo, mas à aspiração do nível mínimo de “bom gosto”. Tarda um museu de arte contemporânea, indispensável à formação equilibrada de um artista moderno, com impressionistas, *fauves*, cubistas, surrealistas: Monet, Renoir, Cézanne, Degas, Seurat, Gauguin, Matisse, Braque, Chirico...

O neorrealismo marcou as propostas da pintura dos anos 40. Na reconstrução do imaginário social e popular numa linguagem figurativa, recorreu a um leque temático de representações onde se incluíam cenas populares, retrato, paisagens rurais e urbanas, atividades

quotidianas, trabalhadores e grupos desfavorecidos, pobreza e drama. Na literatura, cinema e artes plásticas atualizou o denominado realismo tradicional. A emergência neorrealista tomou inspiração do realismo socialista; das leituras de Jorge Amado, Alves Redol, Manuel da Fonseca, Soeiro Pereira Gomes...; dos novos movimentos artísticos da América do Sul, onde se incluem os grandes muralistas mexicanos: Orozco, Rivera, Siqueiros; da pintura ‘social’ de Cândido Portinari, uma referência para os neorrealistas portugueses. Em oposição ao modernismo, teve nas Exposições Gerais de Artes Plásticas, da SNBA, o seu maior espaço de afirmação. Cunhal formulará, em 1939, nas páginas de *O Diabo*, que o principal fundamento do neorrealismo será o de que a arte deve “exprimir a realidade viva e humana de uma época”, “uma tendência histórica progressista”, porém, importante, tendo em conta que “formas novas podem ter um significado velho” e “formas velhas - ainda que excecionalmente - podem conter um significado moderno e progressista” (cf. Silva, 1995, p. 396). Para Cunhal, e Pomar, o significado é mais do que a “forma” dada a ver. Mário Dionísio e Pomar serão elementos cruciais na teorização e divulgação deste movimento, principalmente nos veículos *Seara Nova*, *Vértice*, *O Diabo*, *Mundo Literário*, e página *Arte*, de *A Tarde*. Em termos formais, este realismo apresenta de modo recorrente o exagero dos volumes dos corpos (das mãos, pés, rosto...), mas o neorrealismo português evidencia uma grande diversidade formal – apesar de defender uma arte de intervenção social e política “do povo para o povo”, não sofreu, superiormente, orientações ou restrições formais, como no realismo socialista: muitos pintores não eram filiados politicamente, apenas artistas que sentiam a necessidade de se expressar num regime fechado de ditadura.

A nível internacional, no contexto do pós-Guerra, vai colhendo a ideia modernista da integração das artes (pintura, escultura, arquitetura...); a defesa da decoração de grande formato, como a pintura mural, a tapeçaria, os painéis cerâmicos; os murais mistos (de Maria Keil, Portinari, Corbusier, Miró, Chagall...). Entre os ceramistas, obviamente, Barradas, na Fonte Monumental da Alameda de D. Afonso Henriques e também Lino António, Querubim Lapa e Manuel Gargaleiro (painéis no Santuário de Fátima e outros). Na produção da tapeçaria contemporânea Jean Lurçat era o artista mais seguido em Portugal, a avaliar pelo “estilo” das nossas produções têxteis da época, levando em conta a sua significativa aparição nos manuais de Desenho e que na Manufatura de Tapeçarias de Portalegre, onde dominava a tapeçaria do regime, por Camarinha, Almada e Botelho, serão tecidos inúmeros exemplares inspirados naquele mestre francês.

Por esses anos, Pomar inicia a publicação de um conjunto de textos de reflexão crítica. Em abril de 1949, escreve o desassombrado artigo denominado “Decorativo, apenas?”, publicado em *Arquitectura* (n.º 30, pp. 6-7), onde diz:

Nada tem de novo afirmar que, em concerto perfeito, a arquitetura, a pintura e a escultura atingem a sua máxima expressão, dignificando-se mutuamente! Não foi através duma expressão mural – a tapeçaria – que a Escola de Paris encontrou uma das suas belas soluções?” [e que] “Nos frescos de um Portinari ou nos seus famosos azulejos, estão, sem dúvida alguma, das mais elevadas expressões da arte do nosso tempo [...]. Eu creio que, entre nós, se tem empurrado a obra decorativa, voluntária ou involuntariamente, para a categoria de Parque Mayer das artes. À parte raras tentativas honestas, que vemos? Um coro mal afinado onde se juntam o conformismo, o delícoadoce, as soluções mil vezes gastas. O que faz com que tantos vão interpretando o decorativo como uma espécie de doença vergonhosa, e não, afinal, como a expressão, de todas a mais viva, da arte do nosso tempo.

A partir daí, Pomar terá intervenções em arquitetura e colabora com a indústria, com obras que abrangem uma enorme diversidade de técnicas, da cerâmica ao vidro, da tapeçaria à pintura, passando pela gravura, escultura ou metais batidos, como o alumínio. A mudança de paradigma artístico conduzido pelos artistas neorrealistas e/ou partidários da figuração, no qual Pomar se integrou, no período balizado entre o imediato pós-Guerra e meados da década de 50, foi recentemente alvo da atenção de Catarina Rosendo (na exposição *Decorativo, apenas? Júlio Pomar e a integração das Artes*, 2016). A autora apercebe-se da importância que as artes decorativas tiveram, na prática e teorização, por parte de artistas e arquitetos entre os quais se contou Pomar: integração das artes; o questionamento da herança deixada pelos primeiros modernismos; o estatuto do artista; a reelaboração de uma ideia de arte mais consentânea com as exigências socioculturais. A mesma propõe a releitura do trabalho do artista, “na sua articulação com os usos quotidianos e as técnicas artesanais e industriais”. Os anos 40 e 50 são os de maior empenho nas artes decorativas e colaborações, arquitetos, vidreiros, ceramistas ligados à indústria, promotores e encomendadores¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Anos em que, segundo Rosendo (2016), trabalha a par com Victor Palla e Bento de Almeida, Keil do Amaral, Artur Andrade, Conceição Silva, Celestino Castro, Artur Pires Martins, Alberto Pessoa, Hernâni Gandra e João Abel Manta, Raul Hestnes Ferreira, Mário Novais e Alice Jorge; com centros produtores como a Cerâmica Bombarrelense Limitada, o Estúdio Secla, a Fábrica Sant’Anna, a Fábrica Cerâmica Viúva Lamego, a Manufatura

Algumas das características das artes decorativas dos artistas desta geração, com semelhante filiação estética são: a colaboração com arquitetos; a opção pelo uso doméstico, no caso das produções cerâmicas e vidreiras; a peça única e feita à mão (a realização de originais, mesmo quando a técnica em si mesma continha potencial reprodutivo, negando a exploração da reprodução e do múltiplo, oferecida pelas artes decorativas); e a maior disseminação das linguagens artísticas modernas pelo quotidiano das pessoas. Uma outra característica da produção decorativa merece ser destacada em Pomar: a grande liberdade com que o artista experimenta diferentes materiais e técnicas, em tapeçarias, painéis de azulejos e estampilha, pintura a óleo e a fresco, desenhos em cerâmica vidrada, murais em pasta de marmorite, ‘esgrafitos’ em estuque e cimento, vitrais, altos-relevos, esculturas em cimento, cerâmica, alumínio batido... “Ciclos do Arroz”, por exemplo, ganhará forma quer na pintura, quer em pequenas estatuetas de barro.

Algo que estará implícito na noção de integração das artes e, de um modo geral, no ímpeto decorativo modernista, é a anulação da distinção entre “artes maiores” e “menores” e entre os exemplares de uma qualidade estética de “obra-prima” e os objetos decorativos de uso quotidiano, colocando, no mesmo plano, jarras, pratos, tapeçarias, desenhos, pinturas, fotografias, etc. Esta opção, pelo nivelamento das artes, foi adotada nos manuais de Desenho dos anos 50 e 60 que, como se verá, apresentarão lado a lado, sem distinções, imagens de todos os géneros artísticos, ainda que o texto verbal privilegie, naturalmente, umas em detrimento de outras. No contexto da integração das artes, as propostas preconizadas pelo SNI e as produzidas pela geração de Pomar, serão distintas. Neste sentido, não é possível falar de “integração das artes”, nas opções decorativas defendidas e promovidas pelo SPN/SNI, “mesmo tendo em conta a enorme eficácia de todo o aparato visual, de uma unidade estilística notável e ainda hoje claramente reconhecíveis, presente na comunicação e propaganda das ações governativas, fossem elas culturais ou não” (Rosendo, 2016). Esta curadora, salienta, ainda, que na oposição entre as obras defendidas pelo regime e as de Pomar, “a distinção mais imediata a fazer é entre uma ideia concreta de portugalidade – promovida pelos artefactos eleitos pelo SPN/SNI para exprimir uma cultura material nacional de contornos rurais e pitorescos, que culmina no

Tapeçarias de Portalegre, a Fábrica-Escola Irmãos Stephens; em redes de cumplicidade com Manuel Torres, Ernesto de Sousa, Querubim Lapa, entre outros.

programa ideológico contido no Museu de Arte Popular”, criado por Ferro, em 1948 – e um certo cosmopolitismo procurado pelos artistas e arquitetos desta geração,

[...] ligado a movimentos interdisciplinares de entre-guerras, como a Bauhaus e o neoplasticismo, interessados na arquitetura modernista escandinava e norte-americana, leitores de Le Corbusier, defendendo a dimensão projetual do desenho, atentos à questão da forma-função e, de um modo geral, à criação de objetos procurando uma coerência plástica que resultasse, antes de mais nada, da eficácia estética e funcional.

Aliás, esta oposição latente, entre portugalidade e cosmopolitismo,

[...] implica uma questão que é de primeira importância para se compreender muito do que estava em causa nas lutas estéticas e ideológicas dos artistas desafetos do regime e permite pensar de outro modo temas como a questão forma-conteúdo e o problema da ilustração: é que enquanto a arte popular promovida pelo Estado Novo pretendia, de forma inequívoca, contribuir para modelar os comportamentos individuais à imagem da ideologia política em curso, as artes decorativas tal como defendidas pela geração do pós-guerra defendiam um realismo que partia de uma dinâmica muito mais observacional e de reação ao que se passava à sua volta.

O “decorativo” será usado como um excelente pretexto para uma série de revisões à ideia e à prática da arte e da arquitetura. Nesta linha de integração artística, a utilização de revestimentos cerâmicos decorativos ou funcionais, adquire especial relevo na obra de Keil do Amaral, Nuno Teotónio Pereira, António Pinto de Freitas, Raúl Chorão Ramalho, Francisco da Conceição Silva, revelando-se uma característica moderna. Querubim Lapa destaca-se entre os ceramistas¹⁵⁵, sendo a sua ausência, à primeira vista, injustificável nos manuais de Desenho.

¹⁵⁵ Lapa (n.1925) é um dos maiores ceramistas portugueses (o Rafael Bordalo Pinheiro do século XX), dono de obra multifacetada em pintura, desenho, tapeçaria, escultura, azulejo e gravura. Os seus painéis de azulejos e revestimentos cerâmicos espalhados pela capital e um pouco por todo o país, mostram o seu gosto pela cor e pela modelação. Terminado o curso de escultura em 1953, dará aulas, a partir de 1955, na Escola de Artes Decorativas António Arroio. Trabalha com arquitetos modernos, participa numa série de projetos de decoração de interiores e exteriores, de lojas, hotéis e dependências bancárias, dentro e fora do país. Em colaboração com Chorão Ramalho (Centro Comercial do Restelo, 1954) apresenta azulejos de padrão colorido e motivos geométricos, fugindo à temática folclórica do agrado do Estado Novo. Entre as suas obras mais conseguidas, da década de 1950 a meados de 70, contam-se *As Meninas* e *Os Meninos*, escola de Campolide, 1956; *A Cultura*, Reitoria da Universidade de Lisboa, 1961; *Sol Ardente da Mexicana*, pastelaria A Mexicana, baixo-relevo de 1961-62; painéis do Palácio da Justiça, Lisboa, 1969; relevo cerâmico do Casino do Estoril (1967). No estrangeiro, Querubim cria um baixo-relevo de grandes dimensões para a delegação do Banco Nacional Ultramarino, Lourenço Marques, 1963; trabalha nos escritórios da TAP em Luanda e Joanesburgo (1965), Copenhaga e Frankfurt (1968); colabora com Chorão Ramalho em obras da embaixada de Portugal em Brasília (1976).

Enquanto ocorria a referida integração das artes, o neorrealismo perdia a sua força inicial a favor do surrealismo e abstracionismo, onde, entretanto, já pontuam nomes como Marcelino Vespeira, Manuel Filipe, Ribeiro de Pavia, Cipriano Dourado, Lima de Freitas, entre outros.

O neorrealismo, ainda que com estratégias políticas, veio, na prática, a dar um novo impulso ao naturalismo (oposto às vanguardas), na medida em que encaixava no gosto dominante e ruralizante e, ao mesmo tempo, integrava elementos caros ao modernismo, desaguando num lirismo figurativo. O crónico estado periférico nacional e os esforços de homogeneização da produção cultural resultarão na exploração do vernacular e na continuidade da tradição académica pré-moderna. “Não nos parece possível sentir-se aqui qualquer eco verdadeiro da modernidade. A figuração lírica afigurasse-nos como um ponto de chegada, sem saída, de tendências regressivas” (Pelayo, 1999, p. 28). Esta figuração teve como praticantes Júlio Resende, Bartolomeu Cid, João Hogan, Nikias Skapinakis ou Sá Nogueira, entre outros. Por outro lado, na abstração lírica, excluindo Vieira da Silva, assiste-se a incursões de D’Assumpção (1926), Artur Bual, Nuno de Siqueira, Nuno San Payo ou António Charrua. No conjunto das suas inúmeras iniciativas, O SPN (e o SNI) foi sobretudo identificado com as exposições anuais de Arte Moderna, catorze entre 1935 e 1951. Considerando os dramáticos constrangimentos da prática artística moderna (Silva, 1995, p. 390),

[...] esta aliança consentida entre a arte e o poder, que procurava adaptar o modelo fascista italiano, foi globalmente positiva. Permitiu a sobrevivência material dos artistas, atingiu superior qualidade nas áreas do design de pavilhões expositivos, da ilustração e da decoração, e concretizou alvos de oposição a partir do início da década de 40 [...].

No final dos anos 40 despontam no Porto os jovens Júlio Resende, Nadir Afonso e Fernando Lanhas, mantêm-se os consagrados Dórdio Gomes, Abel Salazar, Carlos Carneiro. Lanhas adere desde o início “ao território, quase inédito em Portugal, da abstração”, visível em *Cais* (1943)¹⁵⁶.

Na década de 50, assinala-se o surrealismo; a Exposição Vespeira-Azevedo-Lemos (1951); Jorge Vieira conclui o projeto (apenas projeto) de “Monumento ao Prisioneiro Político Desconhecido” (1952); ocorre a experiência coletiva artístico-literária “Ciclos do Arroz” (1953),

¹⁵⁶ A obra de Lanhas será singular, mesmo em termos internacionais, mas, como diz Raquel Henriques da Silva (1995, p. 396), “ninguém então o entendeu e muito o criticaram os jovens neorrealistas na sua ideológica defesa de uma arte-social”.

por iniciativa de Alves Redol, na qual participam Pomar, Rogério Ribeiro, Alice Jorge, Cipriano Dourado, Lima de Freitas e António Alfredo, fazendo registos da jornada dos trabalhadores nos arrozais do Ribatejo, sob a forma de fotografias, esboços, desenhos; realiza-se a primeira “Exposição de Arte Abstrata” (1954); continua a estatutária historicista e religiosa de Duarte, Foyo ou Brée; coloca-se o problema da abertura da Igreja à arte contemporânea (cf. Portela, p. 113). Almada Negreiros, com a pintura *Retrato de Fernando Pessoa* (1954), faz uma ponte na contemporaneidade artística portuguesa. Raquel Henriques da Silva (1995, p. 404) reparou que na sua longa trajetória de quase meio século e “embora os jovens, abstracionistas, neorrealistas ou surrealistas disso não pudessem aperceber-se, Almada era o símbolo ativo de uma duração cultural que, desde os anos do *Orpheu*, vinha elaborando as dinâmicas da contemporaneidade”.

Ano de 1951, alarga-se o boicote dos artistas plásticos às exposições oficiais. Assume funções de secretário Nacional da Informação, José Manuel da Costa, ex-colaborador de Salazar. Em 1956, Eduardo Brazão é o secretário do SNI, as ordens são ditadas por Marcello: “Informar portugueses e estrangeiros, informar com verdade e com objetividade, tal tem sido, portanto, a missão que primeiramente lhe deve caber. Tudo o resto é acessório”. Acessório é elevar o nível do gosto, fazer viver as tradições populares, defender a arte moderna, desenvolver as artes decorativas, levar ao povo das aldeias através do teatro, do cinema, das bibliotecas, algum conhecimento do mundo e da sua própria terra... De 1956, fica a exposição “30 Anos de Cultura Portuguesa/1926-1956”, só com desaparecidos, onde figuram personalidades “no domínio do pensamento, das letras, das ciências e das artes”; a criação da cooperativa Gravura (cf. Portela, pp. 115-117). A década termina com as obras da Cidade Universitária, de Pardal Monteiro, a “I Exposição de Arte” da Gulbenkian, a reforma, de curto alcance, do ensino das Belas-Artes, todas em 1957; a nomeação do novo secretário do SNI, César Moreira Baptista (1958).

Não obstante o forte pendor decorativo e direcionamento popular da maioria das produções objetais patrocinadas pelo regime, ocorreram em diversos tempos e lugares iniciativas artísticas de rutura e reinvenção, diferentemente pressentidas. Se nos primeiros tempos do salazarismo as ondas de choque de tais iniciativas não se faziam notar, a partir da II Guerra a situação seguirá um novo rumo. Assim, retomando a vontade de um Amadeo, de um Santa-Rita Pintor, vultos que superaram o seu tempo, encontraremos Almada e Eduardo Viana, perenes no contexto português, secundados por um Júlio Resende e um Pomar, mas também António Pedro, Eloy ou Dacosta, para nomear apenas alguns nomes, na linha da frente da mudança a acontecer. Mudança que ocorrerá mais pela forma de dar a ver do que pelo que é dado a ver.

Mais do que mudar os temas, os meios ou os suportes é a forma de trabalhar, a atitude, o objetivo... enfim, a arte, na sua essência, que verdadeiramente marcarão a diferença.

Os anos 50 são classificados por João Pinharanda (1995, p. 593) como pertencentes a “uma década de fusão”. Eles “parecem prolongar opções estéticas, nomes e obras dos anos 40. O clima artístico é dominado pela continuação das fortes polémicas entre figurativos e abstratos ou entre neorrealistas e surrealistas. Mas os pressupostos destas discussões perdem produtividade ao longo da década”. Estes anos, “destroem, de facto, as ortodoxias surrealistas ou neorrealistas, obtendo-se um fundo de trabalho e sensibilidade que “abstratizou liricamente” os valores do surrealismo e que “surrealizou” e subjetivou pressupostos do neorrealismo. As linhas de inovação ou as especificidades desta década encontramolas no modo como modalidades e fórmulas (formas) do surrealismo penetraram o tecido da criação artística (e cultural em geral) com metamorfoses (ou mimetismos) e prolongamentos criativos até à atualidade. Neste contexto de disseminação, os casos de Vieira da Silva e Arpad Szenes serviram à libertação dos tabus anti-abstratos; depois, já num ponto de entendimento lírico, entroncam alguns dos nomes que estabelecem a ponte para os anos 60, no grupo “KWY”.

A década de 60, a guerra nas colónias. O regime está mobilizado na frente política e retira-se do terreno artístico. Esboça-se a criação de um mercado de arte moderna (Galeria 111, 1962; S. Mamede, 1967), expressão de uma burguesia mais preparada economicamente e culturalmente. Mário Dionísio, Fernando Guedes, José Augusto França, mas também Lima de Freitas, Rui Mário Gonçalves, Fernando Pernes e outros, escrevem crítica e história da arte. São os anos da “multiplicação das possibilidades”. Iniciam-se com a “consciência de uma grande abertura formal e temática verificando-se no campo da criação plástica nacional uma pulverização de nomes e tendências, de ações e agentes”. Num período em que a *pop art*, o *nouveau réalisme*, a *arte povera*, a *op art* ou a viragem *minimal* e *conceptual*, dominam o discurso plástico internacional, podemos referenciar quase todos os nomes da nova década portuguesa aos cânones pop, mas ainda em articulação com as referências das décadas anteriores (informalismo, pintura matérica, gestualismo...). “Os anos 60 são os mais decisivos da arte portuguesa depois dos anos 10”. No Porto surge o grupo Quatro Vintes (1968); Paula Rego desempenhará em Londres um papel semelhante ao de Vieira da Silva: personifica a capacidade internacional dos artistas portugueses. Os anos 70 serão já uma passagem, um período de consagração, por aprofundamento ou maturidade, de artistas revelados na década anterior, um tempo contraditório e complexo (cf. Pinharanda, pp. 600 ss.).

O Estado Novo comportou vários Estados, se o regime, pragmaticamente, foi assumindo um novo discurso cultural e estético ao longo dos anos 30 e 40, as décadas de 50 e 60, terão para oferecer, nesse plano, pouco mais do que um vazio crescente. Quanto ao apuramento dos paradigmas artísticos deste longo período, recorro às palavras de Nuno Rosmaninho (2006, p. 30) que declara, dialogando com Kenneth Frampton (1981): as histórias da arte contemporânea tendem a privilegiar, naturalmente, os movimentos vanguardistas. Nessa medida, podemos afirmar que aqueles movimentos constituem versões da história do lado dos “vencedores” e que as correntes fora do encadeamento dos inovadores são negligenciadas como arcaísmos. Apesar das profundas mutações estilísticas operadas neste quase meio século, persistiu uma tradição historicista, na arquitetura e nas outras artes, a par de um falso naturalismo e folclorismo. Os tímidos movimentos de vanguarda raramente foram vislumbrados no espaço público – e nos manuais de Desenho. A razão deste fenómeno não pode imputar-se unicamente ao conservadorismo estético. A tendência modernista para reduzir qualquer forma ao estilismo e à abstração criou uma modalidade insatisfatória de representação do poder e da ideologia do Estado, não só em Portugal. Em contrapartida, o historicismo, sobretudo o classicista, mais adequado à propagação da mensagem de cariz conservador, bem como ao entendimento pelas massas menos letradas, foi respondendo perfeitamente às necessidades, tanto nos regimes totalitários como nos democráticos. Talvez por isso, não será a morte do regime em 1974 que porá termo à sensibilidade do salazarismo, até porque a morte política de Salazar será muito posterior à da sua política cultural, imagética e ideológica.

4. Educação Nacional e Desenho

4.1. Instrução, educação

Um aspeto transversal a toda a política educativa do Estado Novo foi a opção pelo ajustamento da educação escolar à estrutura social pretendida. Esta prioridade sofrerá nuances na média duração, no pressuposto de que i) o excesso de instrução traria prejuízos aos seus detentores, porque ganhariam vícios; ii) conferiria aspirações sociais irrealistas, porque a estrutura social não lhes poderia dar resposta; iii) a instrução seria perigosa para o tipo de Nação

que se pretendia, etc. Os discursos de políticos, ou de pessoas conotadas com o regime, são esclarecedores.

As reformas educativas, veículos de mudança dentro de um contexto mais alargado de transformações e alterações sociais, ficam marcadas pelas opções políticas de épocas distintas. No entender de Luís Marques Alves (2012, p. 77), o “processo de escolarização do saber que triunfou no século XIX, confere necessariamente à escola um papel de interiorização de um modelo de sociedade [...]. Os projetos educativos não devem ser entendidos fora deste contexto”. No seguimento, ao longo do século XX, o projeto educativo português sofre uma transformação radical: meio milhão de alunos e de professores em 1930, um milhão em 1960; redução da escolaridade obrigatória para três anos em 1930, alargamento da escolaridade obrigatória de ambos os sexos para quatro anos em 1960 (cf. Nóvoa, 1992). No espaço cronológico longitudinal do Estado Novo, “podemos identificar quatro momentos que revelam a continuidade dos objetivos, dentro das particularidades dos períodos em que surgem” (Alves, 2002, p. 77). Numa divisão cronológica, estes quatro momentos são consensuais entre outros historiadores da educação, tais como Rómulo de Carvalho (1985, pp. 7719-813), António Nóvoa (1992, pp. 454-519; 538-542) ou Luís Correia (1998, pp. 71-107).

1926 – 1936:

O regime entendeu o ensino como terreno fértil para a divulgação da ideologia, facto que marcou todo o sistema educativo. A política fascista foi antecipada em algumas medidas tomadas no tempo da Ditadura Militar: a proibição da coeducação no ensino primário (substituída pela separação de sexos); a extinção das escolas móveis de alfabetização; a redução do ensino primário a quatro classes (a obrigatoriedade de três classes manter-se-á até 1956, para o sexo masculino, e até 1960, para o sexo feminino); o regresso do ensino religioso às escolas; o recrutamento de regentes escolares; a substituição de numerosas escolas primárias por postos escolares. Os programas são revistos, determina-se que o objetivo da escolaridade obrigatória é “ler, escrever e contar”¹⁵⁷.

Este período inaugural será marcado por hesitações, quanto à orientação da política educativa que iria caracterizar a educação do Estado Novo. No entanto, entre 1930 e 1936, o desmantelamento dos projetos republicanos foi acentuado, com particular incidência na área da formação de professores, na substituição administrativa, na mudança de nomes das escolas e dos

¹⁵⁷ Pelo Decreto n.º 16 730, de 13 de abril de 1929

programas, na redução e ideologização dos conteúdos programáticos (Alves, 2012, p. 78). Assiste-se, nesta fase, a “uma política de centralismo administrativo do sistema educativo, concretizada por via de um reforço dos mecanismos de inspeção (no ensino público e particular) e de um controlo mais apertado dos corpos docentes” (Nóvoa, 1996, p. 287). A Constituição de 1933 vai abolir o ensino gratuito.

1936 – 1947:

Entre 1936 e o final da II Guerra assiste-se a um modelo de educação nacionalista e autoritária e à personalização da mudança no Ministro Carneiro Pacheco; a um reforço do papel da Escola na “educação política”; a um maior controlo ideológico (imposição do livro único, culto de virtudes nacionalistas, elogio da vida modesta e rural); à criação de instituições complementares para a consolidação do projeto nacionalista (cf. Alves, 2012). Carneiro Pacheco, ao tomar posse, ainda Ministro da Instrução Pública, assume a sua missão: “Eu não venho render a guarda! Venho tomar uma ofensiva. Dirigir a ofensiva do Estado Novo pela educação nacional” (*apud* Nóvoa, 1996). Uma das medidas que espelha esta “ofensiva” foi a mudança da função escolar: de instrução para educação. Formar consciências deverá ser mais importante que transmitir conhecimentos.

1947 – 1961:

Período de algum abrandamento da pressão sobre a escola em relação à promoção dos valores do regime nacionalista e de emergência de novas finalidades para a educação em resultado das realidades sociais e económicas decorrentes do pós-guerra. É um período marcado pelo “inevitável acompanhamento das realidades” (Nóvoa, 1992, pp. 458-459), pelas necessárias reformas do ensino liceal e técnico face aos desfavoráveis indicadores internacionais, pelo objetivo de melhorar a qualificação da mão-de-obra nacional. Em 1952, sob direção de Pires de Lima, é lançado o Plano de Educação Popular, para combater o analfabetismo. O Estado sente a necessidade de alargar a escolaridade, para poder levar por diante o desenvolvimento económico, e chama engenheiros ao Ministério da Educação, Leite Pinto, por exemplo, mais sensíveis a esse alargamento, à industrialização e fomento.

No entendimento de Lúcia Penim (2008, p. 33) aqui já não se trata logicamente da emergência de novos enunciados. “Não é uma nova forma de escolarização, nem uma nova instituição com outra gramática escolar. Manteve-se até hoje [...] aquela que tinha sido posta a funcionar no final do século XIX [1894-95], pelo regime de classe”. Mas significou uma recapitulação geral dos enunciados que tinham estado em circulação durante, pelo menos, meio

século. Este período foi simbolicamente muito importante porque nele se reativaram fórmulas antigas e se lhes procurou atribuir novos sentidos sociais, nomeadamente pela construção, colocada em alternativa, do ensino liceal e técnico. As reformas paralelas projetariam uma diferenciação social mais forte e procurariam manter o quadro elitista dos liceus, enquanto ofereceriam uma alternativa viável para outros sectores da população, nas escolas técnicas. Do lado dos liceus, a reforma acentua a matriz elitista e de contenção da abertura social. Nóvoa (1992, p. 484) afirma que

[...] os anos de 1947-48 marcam o mais importante momento estruturante do ensino secundário durante o Estado Novo. As reformas do ensino liceal e do ensino técnico consagram a estratégia dual, tentando aliviar a procura sobre os liceus e reafirmando a sua vocação tradicional através da canalização para as escolas técnicas das vias profissionalizantes.

Apesar de nesta fase se alargar a escolaridade para 4 anos, são abandonadas em definitivo as teses da escola única, acentuando-se a separação entre liceus e escolas técnicas.

1961 – 1974:

O crescimento demográfico vai exigir a expansão do sistema educativo. Assistir-se-á a um novo alargamento da escolaridade obrigatória, que passa para seis anos (seis classes), sob a direção do Ministro Galvão Teles (1962-68). São tentativas de democratização do ensino a criação do Ciclo Complementar do Ensino Primário (1964), para funcionar nas escolas primárias sob a responsabilidade dos professores deste nível de ensino. Em paralelo, é também criada em 1964 a Telescola (Ciclo Preparatório TV) e, em 1967, o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (escolas criadas nas sedes de concelho, em edifícios adaptados para o efeito, com poucas condições e professores pouco habilitados), considerados equivalentes (cf. Mineiro, 2007). A década de 60 e o início dos anos setenta, revelam um crescimento sustentado dos diversos graus de ensino: ensinos secundários liceal e técnico, preparatório direto, telescola, institutos e universidades. Leite Pinto (1955-61) e Galvão Teles (1962-68) vão procurar trazer para o Ministério o planeamento educativo capaz de permitir a evolução para uma economia moderna.

A expansão do sistema de ensino é, no entanto, acompanhada por desajustamentos e evidências: entre recursos e necessidades; entre oferta e procura; falta de professores profissionalizados; insuficiência da rede escolar; deficiência de instalações e equipamentos; falta de verbas. Os primeiros anos da década de setenta serão marcados pela proposta de Reforma do

Sistema Educativo da autoria do então Ministro, José Veiga Simão, chegado em 1970, depois de José Hermano Saraiva (1968-70) ter enfrentado a crise académica de 1969. Marcello Caetano, com a sua “evolução na continuidade”, ao promulgar a Lei n.º 5/73, conhecida como “Reforma Veiga Simão” procura alterar o Ensino Básico. Previa uma escolaridade de oito anos. A reforma global de 1973 procurava: o fomento da educação pré-escolar; o prolongamento da escolaridade obrigatória; a reconversão do ensino secundário; a expansão e diversificação do ensino superior. Na caracterização de Luís Marques Alves (2012), este é um período “ponte” entre o fim do Estado Novo e as suas heranças para o período democrático.

Em síntese, como refere este historiador (2012), a Educação Nacional apresenta quatro tópicos de incidência, correspondentes aos seus momentos-chave: a difícil substituição de legitimidades; a construção nacionalista da educação; a pressão interna e externa sobre os indicadores educativos; e, na década de 60 e inícios de 70, a impossibilidade de protelarmos mudanças significativas.

4.2. Política de educação

Foi intenção do Estado Novo constituir uma cultura nacional, sintonizada com a sua linha ideológica e utilizar a escola como um dos instrumentos de controlo das práticas sociais e familiares. Esta análise sobre a política educativa assume como principal fundamento teórico as conclusões de André Chervel (1991, 1998) – sobre a história das disciplinas escolares, uma vez que é numa destas que reside o cerne do nosso estudo – e de Joaquim Pintassilgo (2007), sobre a história do currículo e das disciplinas escolares. Os tópicos de reflexão de Pintassilgo¹⁵⁸ servem de guia à perceção da complexidade do processo de definição e afirmação das disciplinas, no espaço escolar, sobretudo ao nível dos seus conteúdos.

A ideia de que os conteúdos de ensino resultam de uma imposição da sociedade e da cultura é contestada por Chervel (1998) que recusa considerá-los como uma espécie de simplificação ou vulgarização de saberes de referência produzidos fora da escola e a ela transmitidos. Este autor demarca-se, assim, de uma certa interpretação *tout court* do conceito de *transposição didática* (de Chevallard, 1991). Na perceção de Chervel as disciplinas escolares são

¹⁵⁸ No confronto com a posição de diversos autores a este respeito: Chervel (1998); Chevallard (1991); Viñao (2001); Popkewitz (1998); Goodson (1994); Kliebard (1992) ...

entidades que usufruem de uma autonomia relativa no âmbito de uma cultura escolar, ela própria criação da escola (em interação com a cultura em geral); as disciplinas surgem como um vasto conjunto cultural em grande parte original, produzido ao longo do tempo pela escola, entendidas, neste contexto, como um sistema autorregulado e relativamente autónomo. Para Antonio Viñao (*apud* Pintassilgo, 2007), as disciplinas são uma componente da cultura escolar e nela devem ser conceptualizadas, “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas...”

Um conceito conexo ao que temos vindo a tratar é o de *alquimia curricular*, elaborado por Thomas Popkewitz (1998). O autor parte do pressuposto de que a transformação das disciplinas científicas em matérias escolares é um processo de produção social, de “alquimia”¹⁵⁹. O conhecimento pedagógico resultante da referida “alquimia” tem em conta condições como o tempo escolar, conceções de infância, cultura docente e, implícita, uma estratégia visando o “governo das almas”. O conhecimento inscrito no currículo inclui um conjunto de regras e padrões que definem a maneira como nós pensamos, agimos, sentimos e falamos, para além do nosso olhar sobre o mundo e sobre nós próprios. Esse conhecimento transforma-se, por essa via, numa “tecnologia disciplinar” e numa forma de “regulação social”.

Na mesma linha, Ivor Goodson (1994) caracterizou o currículo e as matérias escolares como sendo uma “construção social” ou, nas suas palavras, “a social artifact, conceived of and made for deliberate human purposes”. As relações entre escola e sociedade assumem uma grande complexidade, não são redutíveis aos modelos simplistas da “teoria da reprodução”, assim como o conhecimento escolar, a que é atribuída legitimidade, não é, entenda-se, socialmente neutro, constituindo antes “a mechanism to designate and differentiate students”. Pintassilgo (2007) infere que o autor não deixa de ter em conta os efeitos de poder e de regulação social associados ao currículo.

Para os estudiosos da história do currículo, duas perguntas fundamentais a colocar por quem trabalha nesta área são, entre outras: O que ensinar? Porque foi dada preferência a

¹⁵⁹ “The curriculum of schools performs an alchemy [...]. By alchemy, i mean a process through which disciplinary fields of mathematics, literature, art, and science are transformed into school subjects”.

determinados assuntos em detrimento de outros? (cf. Pintassilgo, 2007). Para responder às questões colocadas, a história do currículo necessita de ter em conta “the significance of context”, uma vez que cada sociedade seleciona certos elementos da cultura em articulação com os interesses de determinados grupos.

No modo defendido por Lúcia Penim (2011, pp. 25 ss.) e outros, o investigador do currículo não pode cingir-se a defender a priori a perspectiva de que o conhecimento escolar se foi aperfeiçoando ao longo do tempo, fruto ingénuo de vontades de ajustamento e adequação do mesmo às necessidades de aprendizagem dos alunos. Existem de facto,

[...] operações de ajustamento de conhecimentos, opções de organização interna dos saberes, mas estes movimentos curriculares não se realizam apenas à procura de uma maior correção científica ou de uma adaptação pedagógica mais centrada nas necessidades psicocognitivas dos alunos, como geralmente se apresenta o conhecimento escolar. As mudanças produzidas no currículo escolar estão, afirma, condicionadas a regras de funcionamento social e são objeto de lutas para impor determinados conteúdos ou formas de ensinar.

Segundo Penim (2011), citando Ivor Goodson e Tomaz Tadeu da Silva, os currículos dependem, tanto ou mais, de tensões sociais existentes dentro e fora das escolas. Adotar a perspectiva de construção curricular destes autores implica, em termos gerais, aceitar pelo menos duas suposições teórico-metodológicas:

A primeira, não percecionar os conteúdos e as práticas curriculares como escolhas conscientes e coerentes tomadas em cada momento histórico pelos atores e grupos da comunidade educativa. Quando se examinam fontes deve estar-se atento às formas como os enunciados curriculares se apresentam, porque eles não constituem produtos desinteressados de especialistas das ciências ou da educação que paulatinamente “depositaram na escola e fixaram nos discursos as melhores e mais eficazes, as mais científicas e apropriadas maneiras de ensinar. Muito pelo contrário, “os currículos escolares estão longe da neutralidade política”, eles estão implicados em interesses sociais (de classe e de género) e organizados em complexas redes de profissionais. A formação dos discursos escolares resulta da ação de um conjunto de condições sociais da construção curricular (com o apagamento histórico das alternativas e das hesitações na sua constituição). Assim, elencar as matérias da formulação discursiva escolar nos seus vários momentos é a melhor das possibilidades para não perder o rasto dos materiais excluídos ao longo da sua história de formação. Numa perspectiva histórica apoiada nos autores referidos, não

basta descrever os conteúdos presentes no currículo em cada período ou, igualmente, verificar se os discursos inseridos nos materiais correspondem ou não a práticas escolares coerentes. O conhecimento das condições sociais em que os materiais curriculares foram escolhidos, classificados e distribuídos é fundamental nesta busca, tal como a procura das normas que governam essas relações e as tornam legítimas num determinado currículo – os conteúdos e práticas discursivas estáveis no currículo durante anos a fio, na sua forma acabada e fixa e as alternativas rejeitadas.

A segunda implicação recai na escolha das disciplinas escolares. A opção por “averiguar a forma como a sociedade seleciona, classifica e distribui o conhecimento escolar oferece-se mais fácil tomando como base a análise de disciplinas específicas dentro do currículo” (Penim, 2011, pp. 26-27). Todavia, no contexto da história do currículo, é necessário desconfiar particularmente da tentação de atribuir significado e conteúdo fixos às disciplinas escolares, uma vez que mudança de nomes, por exemplo, não significa mudança de conteúdos e vice-versa. Tal é, pois, a situação da disciplina Desenho nos liceus: quando se comparam os programas e os enunciados dos manuais produzidos na viragem para os anos 30 com os da passagem para os anos 70, constata-se que os enunciados programáticos saídos da Ditadura Militar – veja-se a título de exemplo o compêndio de Rafael Barradas, de 1932 –, salvo escassos conteúdos do desenho geométrico indispensáveis à disciplina, são substituídos, reduzidos ou relocados na sua apresentação ao aluno.

Existem nos currículos diferentes estabilidades nos conteúdos e nas práticas. À transferência de conteúdos dos campos científicos, artísticos e culturais da sociedade para a escola esta responde com uma ação de ajustamento e produção de conhecimento: ao recebê-los, as disciplinas fazem passar os conhecimentos por processos de reconstituição, acomodação e transformação cultural (tornam o conhecimento em realidade “escolarizável”). As disciplinas resultam em agrupamentos de saberes, com identidade própria e simultaneamente capacidade de integração de materiais de várias origens, derivando de fluxos entre áreas de conhecimento. Neste processo de transferências bilaterais entre culturas, visualizam-se na escola influências projetadas em dois sentidos: no primeiro, a escola torna-se recetora dos “artefactos culturais e sociais”, produzidos em várias instituições; no segundo, a escola consegue desenvolver um dinamismo cultural capaz de ter efeitos alargados a toda a população (cf. Penim, 2011, pp. 28-29). No caso da disciplina de Desenho dos liceus, antevê-se que este segundo sentido foi

parcialmente cumprido, atendendo ao seu reduzido público, no cômputo da população do país, e ao perfil elitista dos alunos que o frequentavam.

A análise dos programas e manuais oficialmente prescritos no Estado Novo não abarca toda a complexidade da constituição dos saberes-disciplinas, mas revela muitos dos traços do saber escolar concebido como ensinável. Resultado de uma seleção intencional feita pelo Estado, um conjunto de conteúdos, assuntos, temas, textos e métodos passam a ser vistos como os únicos válidos, em função da implantação de um modelo de sociedade. A política de educação conflui numa ‘pedagogia da nacionalidade’: deveria reconstruir-se o passado heroico, o único a ser ensinado, através de uma narrativa acessível de factos, datas e nomes, recortados do seu tempo e espaço, de modo a criar uma memória positiva e a direccionar ações futuras. No conjunto das disciplinas, a escrita “moderna” da história nacional não deixa de ser passadista.

O aparelho educativo do Estado Novo vai conceber formas internas e eficazes de legitimar o seu poder, prescindindo de fontes externas de legitimação. Opção que agudizará o distanciamento com os movimentos educativos surgidos noutros países. Vai fazer-se sentir um empobrecimento do debate educacional, atendendo a que as redes internacionais de circulação de ideias e práticas são dispensadas: poderiam prejudicar a pedagogia nacionalista-conservadora. Nóvoa (1999, p. 595) vê a pedagogia nacionalista exprimir-se em duas áreas: por um lado a elaboração de um discurso abrangente, moralizante (projetando de fora para dentro do campo educativo um conjunto de regras de comportamento e de normas sociais; uma pedagogia de enquadramento e de integração totalizante). Por outro lado, o destaque nos meios e técnicas de ensino, relegando para segundo plano a reflexão pedagógica mais profunda.

Precisamente Carneiro Pacheco, o Ministro fundador da “educação nacional”, como cita Fernando Rosas (2001, p. 1041) entendia, no ato de posse, que, em Portugal, “a restauração nacional”, tão auspiciosa nos campos financeiro, económico e social, “está muito atrasada ainda nos do espírito”. Verificava-se um “défice de mentalidade”, uma “insuficiência moral”, uma “indisciplina mental da mocidade”, que o levavam a concluir: “O País não acompanha espiritualmente o ritmo do Estado Novo”. Havia que tratar disso, e desde logo a partir do Estado, uma vez que este “tem o direito, mais que o direito, o dever de seleccionar todos os agentes do desenvolvimento da inteligência e da formação espiritual”.

A reforma de Carneiro Pacheco¹⁶⁰, seguindo a Constituição de 1933, que transformou, como vimos, o Ministério da Instrução Pública de origem republicana e liberal em Ministério da Educação Nacional, solidificou as bases de todo o edifício jurídico e institucional do sistema educativo, administração e gestão da cultura e ciência, juventude e desporto. Seria também criada a Junta Nacional de Educação¹⁶¹ (1936-1977), sucessora do Conselho Superior de Instrução Pública, instituição existente desde a implantação do regime liberal em Portugal. O novo organismo passará a reunir todos os órgãos consultivos até então existentes nas áreas da educação e da cultura¹⁶². Nele serão incluídas as organizações paramilitares de juventude, originárias da Mocidade Portuguesa, e todas as estruturas existentes visando a proteção do património cultural e arqueológico.

O poder político consciencializa-se de que a escola é o espaço de socialização fundamental para a formação da consciência nacional. A frequência da escola permite a fiscalização e o controlo das vivências corporais, higiénicas, morais e sociais das crianças e o conhecimento de muito do seu quotidiano familiar e vida no lar. O regime soube utilizar um projeto doutrinário totalizante para a sociedade portuguesa, mas as intenções de tal projeto tinham raízes com anos. Uma das primeiras medidas do salazarismo, como verificaram Barros e Henriques (1987, p. 149), por forma a substituir “instrução” por “educação” foi expressa em 1928¹⁶³, quando se inclui o programa de Moral e Educação Cívica, tendo por objetivo “disciplinar consciências, formando o carácter [...] uma das mais formosas obras da escola primária”. Nesse diploma se menciona também “a limpeza, a ordem, a pontualidade, a delicadeza, etc.”; o amor à família e à escola; a aceitação das virtudes (fé, esperança) e o repúdio dos pecados capitais do catecismo católico (gula e avareza); o “culto da bandeira nacional, no valor moral e material das nossas colónias”.

Na marcante remodelação do Ministério da Instrução Pública¹⁶⁴, será escrito que “Em todas as escolas públicas do ensino primário infantil e elementar existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição”. F. Mónica (1978, p. 146) referirá que o ensino oficial se encontra amplamente

¹⁶⁰ Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936.

¹⁶¹ Sendo revista pelo Decreto-Lei n.º 46348, de 22 de maio de 1965.

¹⁶² Conselho Superior das Belas Artes, Junta Nacional de Escavações e Antiguidades, Comissão do Cinema Educativo e Junta de Educação Nacional.

¹⁶³ Pelo Decreto n.º 16077 de 26 de outubro.

¹⁶⁴ Lei n.º 1941 de 1936, Base XIII.

marcado pela diretriz do regime. Na escola, a presença do crucifixo acima da cadeira do professor assinala a vigilância punitiva exercida pelos valores da moral cristã; a “boa” instrução era ministrada pelos professores nacionalistas, bons portugueses e a “má” instrução pelos correspondentes laicos, republicanos ou bolchevistas.

Obedecendo a uma concepção totalitária, o Ministério da Educação cuidou do afastamento dos docentes contrários ao regime. Vários decretos serão assinados por Carmona e Salazar. No exercício das suas funções, “os funcionários ou empregados civis ou militares, que tenham revelado ou revelem espírito de oposição aos princípios fundamentais da Constituição Política, ou não deem garantias de cooperar na realização dos fins superiores do Estado, serão aposentados ou reformados, se a isso tiverem direito, ou demitidos em caso contrário”¹⁶⁵. Na admissão à carreira, “os funcionários públicos [onde se incluem os professores] são obrigados a assinar uma declaração de que “não pertencem nem jamais pertencerão” a associações secretas¹⁶⁶. Da mesma forma, “Na seleção do professorado de qualquer grau de ensino, ter-se-ão em conta sem prejuízo da necessária preparação científica, as exigências da sua essencial cooperação educativa e na formação do espírito nacional”¹⁶⁷. Aos professores (primários) era exigida a “demonstração do espírito nacionalista” e um papel atuante na propagação da doutrina e dos objetivos do regime; a sua obrigação era reduzir a escola primária ao “ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal” libertando-a do “estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança”¹⁶⁸. “O Estado Novo vai coagir os professores a uma adesão incondicional aos seus princípios ideológicos e a um empenho ativo na concretização dos seus projetos políticos” (Nóvoa, 1992, p.499). A declaração anticomunista e de fidelidade¹⁶⁹ apresentada em todos os concursos, lida de pé e em voz alta, nas tomadas de posse perante o diretor do distrito escolar, será o corolário destas medidas repressivas. Nóvoa (1997, p. 177) salienta o que se disse acima:

O Estado Novo concede uma grande importância às questões educativas e define, desde o início, políticas que investem a escola como um espaço privilegiado de doutrinação e de integração social. A defesa do valor educação contém uma crítica à lógica republicana de instrução [...]. Grande

¹⁶⁵ Decreto-Lei n.º 25317 de 13 de maio de 1935, art.º 1.º.

¹⁶⁶ Lei n.º 1904 de 21 de maio de 1935.

¹⁶⁷ Lei n.º 1 941 de 11 de abril de 1936, Base V.

¹⁶⁸ Preâmbulo da Portaria n.º 9015 de 11 de junho de 1938.

¹⁶⁹ A que se referia o Decreto-lei 27003 de 14 setembro de 1936.

parte das energias do Estado Novo na área da educação, dentro e fora da escola, foi consagrada à concretização deste plano de integração simbólica.

No entanto, recorde-se que as primeiras mudanças no sistema educativo dos anos 20 ficaram marcadas pelas tomadas de posição de uma ala conservadora que considerava “o analfabetismo como uma necessidade à manutenção dos bons hábitos tradicionais portugueses” (Barros & Henriques, 1987, p. 149). A militante Virgínia de Castro Almeida, em 1927, chegará a dizer numa das suas intervenções¹⁷⁰:

Deve-se ensinar o povo a ler? [...] sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições: querem ir para as cidades, ser marçanos, caixeiros, senhores; querem ir para o Brasil. Aprenderam a ler! Que leem? Relações de crimes; noções erradas de política; livros maus; folhetos de propaganda subversiva. Largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição: serem empregados públicos. Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte, e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos.

Quanto aos professores, eles tiveram um papel decisivo no estímulo da obediência e do respeito pelas determinações do Governo. Mónica (1978, p. 311) refere que

[...] as relações entre professores e alunos caracterizam-se, como é natural pelo autoritarismo. Ao professor cabia o papel de sujeito ativo, ao aluno o de objeto passivo [...]. Inteiramente dependentes do professor, socializadas a obedecerem, a curvarem-se, a lisonjearem, a solicitarem, a submeterem-se, as crianças, ao atingirem a idade adulta, mais facilmente se converteriam nos indivíduos humildes e respeitosos que o Estado Novo pretendia criar.

Note-se, no que respeita à ideologia, que os professores primários desempenhavam funções de instrução da Mocidade Portuguesa: “além dos deveres gerais dos funcionários, o professor é, em todas as circunstâncias, obrigado a uma atividade formativa do espírito nacional e contínuo aperfeiçoamento pedagógico, sob pena de suspensão e procedimento disciplinar”¹⁷¹. Como observa Adélia Mineiro (2007, p. 175), para vincular os alunos à frequência das atividades

¹⁷⁰ Em *O Século*, 05/02/1927, citada por Maria Filomena Mónica, 1978, p. 119.

¹⁷¹ Art.º 24 do Decreto-Lei n.º 27084 de 14 de outubro de 1936, p. 1240.

dessa organização, nas propostas para exame de admissão aos liceus, o diretor do Centro Escolar deveria informar sobre a instrução e aproveitamento do aluno.

Relativamente à operacionalização das intenções ideológicas nos manuais, concretamente de Desenho, os governantes do salazarismo perceberam a importância destes instrumentos na sedimentação do seu projeto: sacrificando-os aos conteúdos, quer verbais, quer icónicos, que melhor modelassem as vontades à nova ordem social, os manuais-compêndio vão fazer um percurso que, por opções legislativas e doutrinárias, os levará ao livro único.

O disciplinar de consciências formando o carácter tem mensagens claras nos manuais; a iconografia e os textos revelam a poesia da vida rural, o incentivo à obediência, a limitação de aspirações. Considerava-se que a felicidade não estava relacionada com a instrução; dizia-se que o povo era por natureza tradicional e religioso. O objetivo principal do ensino seria o de “incentivar essas características e ser o principal veículo civilizador (Barros & Henriques, 1987, p. 149). Por *Diário da República*¹⁷² combate-se a “crítica” que, no entender dos legisladores, vinha sendo erradamente uma “função” dos historiadores, entenda-se professores de História. A partir deste normativo, esta “função”, considerada “subjéctiva”, passará a ser da responsabilidade do Estado. Apenas o regime definirá a “verdade que convém à Nação”.

Apesar de todos os esforços do regime para manter diversos imobilismos ao longo de quase meio século verificaram-se significativas transformações no âmbito educativo. Na dissertação inspirada sobre Desenho no Estado Novo, apresentada por Lígia Penim (2003a), com o título esclarecedor *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*, são analisados diversos discursos produzidos no campo pedagógico sobre o ensino do desenho e dos trabalhos manuais no contexto do ensino liceal entre 1936 e 1972. É usado como quadro de referência o corpo conceptual de teorização de Michel Foucault e o recurso a teóricos do currículo – Pintassilgo (2007), referindo-se a este trabalho, afirma que nele são centrais os conceitos de *discurso, representação, sentido, poder, disciplina, subjéctividade, governamentalidade*. A tese de Penim é a seguinte (pp. 31, 134): se os discursos a que chama de “disciplina do traço” dão conta de um vasto conjunto de “práticas adestrantes de mecanização e ordenação do mundo através do ensino”, também os discursos chamados da “irreverência do borrão” acabam por permitir, igualmente, “a entrada de uma vigilância intensificadora das energias dos sujeitos nela comprometidos, uma vigilância feita de todos os lados e, em particular, dentro de si, o autogoverno”. Tanto o desenho

¹⁷² De 15 de abril de 1932, p. 625

como os trabalhos manuais desenvolvem “uma panóplia de ações em que o sujeito age sobre o objeto para agir sobre si próprio”.

A forma como as disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais exercem o poder para moldar o corpo e a alma dos alunos do ensino liceal, é uma das preocupações de Penim. Assim, entende que a afirmação do desenho nos currículos liceais se fez realçando o seu carácter científico (no reforço das implicações educativas das atividades desenvolvidas e apelando à dimensão estética que lhe era inerente); que o Desenho contribuiu para a manutenção no terreno liceal, de alguns dos princípios psicopedagógicos evocativos da Educação Nova, tais como a crença na espontaneidade e na criatividade juvenis, na iniciativa e autonomia dos alunos, em contraponto à componente adestrante já identificada. Contudo, como se pode observar numa análise mais aprofundada à maioria dos compêndios de Desenho do Estado Novo (se excetuarmos Betâmio e os programas tardios), as crenças da espontaneidade, criatividade, iniciativa e autonomia, terão pouco ou nulo cabimento na disciplina.

Em resumo, se os esforços autoritários e antidemocráticos do regime contribuíram para diversos imobilismos, e para “moldar o corpo e alma” dos alunos, ao longo de mais de quatro décadas, verificaram-se significativas transformações, patentes na comparação dos conteúdos dos manuais e programas dos anos 30 com os de 60. Os conceitos apontados por Penim (*discurso, representação, sentido...*), acompanham, com diferentes intensidades, a evolução da disciplina Desenho, desde o tempo da “disciplina do traço”, do salazarismo inicial, ao da “irreverência do borrão”, do salazarismo caduco, já na transição para os anos 70, quando a “livre expressão” se afirma. Às três primeiras décadas do período salazarista cola-se a definição do discurso, a afirmação do poder, a imposição da disciplina, a adoção de normas de governamentalidade; à última década (anos 60...), associam-se uma relativa liberdade no discurso, o sentido e a subjetividade, na medida em que a individualidade na produção plástica, se começa a valorizar. A “nova” representação do regime, ainda que com imagens de formas “velhas”, será uma constante em toda a duração do Estado Novo.

5. A disciplina Desenho nos liceus

5.1. Enquadramento curricular

A ligação entre a emergência de um currículo e os processos históricos que produzem as ideias modernas de nação e de indivíduo remonta aos finais do século XIX. António Nóvoa (2011, p. xvi) defende que “a história do currículo permite-nos compreender alguns dos mais importantes debates e controvérsias que tiveram lugar na sociedade portuguesa, problematizando o ensino e a pedagogia nas suas relações com a nação e com o indivíduo”. Para este investigador, a imposição de um “curso dos estudos” representaria a definição de um “curso da nação” e de um “curso do indivíduo”. Neste contexto, o desenho é uma disciplina marcante na transição do século XIX para o XX. Em Portugal, o termo disciplina, tem o sentido corrente de “conteúdos de ensino”, desde o início do século XIX. Todavia, o termo possui duplo significado: a ideia de disciplinar, de assegurar a ordem e as regras de comportamento; a transmissão dos conhecimentos e atitudes que fazem parte de um determinado plano de estudos, unidade, sendo que

Este duplo significado é muito importante para compreender o currículo moderno, pois uma disciplina [...] destina-se sempre a promover a disciplina do espírito através do conhecimento. Trata-se de fornecer métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte, para que cada um seja capaz de ler o mundo e de nele inscrever a sua individualidade.

No Estado Novo, se estivemos na presença de uma conceção de escola centrada na transmissão, a mesma conceção visou, em destacados momentos, mais a transmissão de atitudes e a inculcação e menos os conhecimentos puros. Os manuais de Desenho foram espelhando nos enunciados a variação da importância atribuída à função informativa e à formativa. Nesta disciplina estão bem presentes “a alma e o engenho do currículo”, i.e., um sentido, um instrumento; um “conjunto de atividades educativas planeadas” e, portanto, supervisionadas pela Escola (cf. Formosinho, 1987). A disciplina estabeleceu-se uma formação com regras de organização e de eficácia social – respondendo a esse “artefacto social e histórico”, definido por Ivor Goodson, de conhecimentos socialmente válidos, que é o currículo – e a escola enquanto máquina de integração, projeto cultural e modelo de cidadania (ocidental).

O ensino secundário tornou-se o melhor espaço de inculcação da ideia de adolescente e de jovem. No início da década de 1930 o ensino liceal vai manter a estrutura curricular do curso geral em cinco anos denominados por “classes” e dedicar particular atenção ao problema da gestão programática. Identificam-se problemas e propõem-se soluções que passam pela revisão separada de cada programa e pela articulação vertical e horizontal dos mesmos. O programa “é um guia, deve orientar, e não embarçar, a marcha do ensino”¹⁷³. O tempo dedicado ao estudo e os objetivos – de educação primeiro, de instrução depois – serão duas questões fundamentais em todo o edifício curricular. Propõem-se programas taxativos e exequíveis, com uma ‘adequada’ articulação entre quantidade de matéria e tempo para a mesma ser lecionada. Privilegia-se o “essencial”, suprime-se todo o assunto que possa ser dispensado da formação (salazarista).

O programa e o compêndio são fontes onde se plasmam discursos sobre ensino e campos disciplinares. Se os programas definem as linhas de orientação de cada disciplina, os manuais, na ação educativa de professores sobre os alunos e sobre si próprios, são instrumentos de desmultiplicação do discurso oficial. Não obstante a obrigatoriedade de confluência entre currículo, programas e manuais, as finalidades expressas nestes (manuais) incorporam novas seleções, estruturações ou abordagens, que os diferenciam, ultrapassando o solicitado. Apesar do compromisso, o seu discurso é também condicionado por fatores não exclusivamente políticos.

5.2. Educação em desenho na Escola do Estado Novo

O Desenho da I República, a partir do qual o Estado Novo vai desenvolver os seus programas, é o de uma “disciplina predominantemente artística” que valoriza outros aspetos do desenvolvimento da expressão do aluno, além da compreensão geométrica, do domínio de técnicas, da destreza manual. O programa de 1918¹⁷⁴ preconizava que

Ao desenho, segundo o pensamento da reforma, disciplina predominantemente artística, caberá desenvolver e cultivar as faculdades de observação visual e de diferenciação das formas, o senso das proporções, a memória plástica, e criar no estudante a indispensável destreza manual, tudo conducente a estimular o sentimento da beleza.

¹⁷³ Decreto n.º 20369, de 8 de outubro de 1931.

¹⁷⁴ Decreto n.º 5002 de 27 de novembro.

Sabe-se que tal espírito não se efetivou, na prática, de resto a observação dos manuais da época demonstra isso mesmo. Assim o considera Lúcia Penim (2002, pp. 39-40) quando refere que nem as reformas republicanas de 1918, nem as de 1926, modificaram significativamente o cenário curricular liceal em Portugal e que os discursos do desenho pareciam circular em dois planos desajustados. O primeiro, feito de programas oficiais, que se mantinham fiéis a uma tradição metodológica ligada ainda à predominância do desenho geométrico sobre outras expressões, não obstante um aumento progressivo do peso do desenho de invenção e de imitação à mão livre. O segundo plano, um discurso de circulação mais “solta”, entre pedagogos e professores, permeável aos estudos psicopedagógicos veiculados pela Educação Nova. A educação estética, porém, “não foi explicitada nem nestes programas nem nos que lhes seguiram. As alusões a “estilos decorativos” serão, durante toda a primeira metade do século XX, apenas isso, alusões”. A Escola desenvolve muito mais o pensamento lógico e a objetividade do que o emocional e o afetivo. O que vai ficar patente nesta conceção, ainda primitiva de desenho, é que as atividades orientadas para o artístico, confinadas ao lado emocional e afetivo do educando, não têm um papel importante no seu desenvolvimento intelectual.

O desenho ensinado com fins artísticos – para preencher um “dom”, ocupar as filhas das classes abastadas, numa perspectiva determinista de capacidade de desenhar como algo inato –, ficará relegado para os lugares de desenvolvimento de vocações artísticas (ateliers, salões, academias...), mantendo o legado das corporações de ofício; com finalidade utilitária permanecerá no ensino técnico, com ligação às indústrias, o seu meio natural. No liceu será o desenho como linguagem que vai vingar. Enquanto campo disciplinar, oferecia-se para demonstrar a realidade exterior com a força da prova científica, capaz de dar a ver para além das aparências enganadoras da visão. As construções geométricas tiveram, por isso, um largo espectro de aplicações como suporte de representação do pensamento racional. O desenho liceal, ainda que tenha contido algum grau de praticidade, apresentará uma identidade curricular mais forjada na sua feição teórica: mesmo quando se propõem exercícios nos programas e manuais, estes obedecem na sua maioria a preceitos técnicos e a fórmulas somente acessíveis a alunos mais preparados intelectualmente e com grande capacidade de abstração, como bem se verifica, na estilização decorativa ou nos exercícios de aplicação dos traçados geométricos. Comparativamente, no ensino técnico, onde o estatuto do desenho é mais reconhecido,

particularmente nos cursos industriais, sendo distribuído por várias disciplinas, ele revelará a sua feição empírica.

A formação de uma elite intelectual nacional correspondeu ao principal objetivo da instituição liceal em Portugal, desde a sua fundação, passando pelos liberais e republicanos, até ao final do Estado Novo. Tal intenção foi reafirmada nos documentos legais que atravessaram os sucessivos governos e lógicas educativas. Tanto que as mudanças curriculares do projeto liceal e os debates políticos que se geraram entre a defesa de um currículo clássico e a entrada de disciplinas de caráter prático, “nunca viriam a pôr em causa uma formação com vista ao acesso ao patamar mais elevado do ensino nacional – o universitário” (Penim, 2002, p. 31). Muito embora o desenho se apresentasse territorialmente com expressão diminuta no currículo geral dos liceus, nem por isso deixou de contribuir no projeto em que se encontrava integrado, isolado ou em conjunto com os trabalhos manuais e outros saberes (matemática, físico-química, história, geografia, etc.).

O percurso da disciplina no Estado Novo apresentou uma regularidade relativa nos planos de estudo, mas acusou contrariedades, mais visíveis até à reforma de 1947-48, as maiores das quais ocorreram em 36, quando o Desenho fica reduzido aos três primeiros anos do liceu e incorpora os trabalhos manuais. Nas reformas dos anos 30 de Cordeiro Ramos e Carneiro Pacheco vão promover-se, entre outras medidas, a redução curricular, a associação das disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais, a definição de objetivos mais concretos e a progressão das matérias no 1.º e 2.º ciclo. A modalidade *desenho de imitação à mão livre*, que começou a entrar no liceu na década anterior, vai substituindo o ‘método estimográfico’. O manual que melhor representa esta conceção de desenho será o do professor Adolfo Faria de Castro, destacado defensor do desenho (de imitação) à mão livre.

A ideia dominante do desenho como fim em si mesmo – em que o objetivo era fazer com que os alunos aprendessem a desenhar: a técnica podia e devia ser sempre ensinada antes do mais –, conduziu em muitos casos ao negligenciar dos aspetos mais expressivos e criativos dos exercícios da disciplina. Era o desenho disciplinador da inteligência e dos sentidos, da personalidade e da capacidade de criar. Duas outras linhas identitárias do desenho, presentes nos compêndios, serão: a ação do desenho nas diferentes formas do aluno pensar e de se relacionar com o mundo – na capacidade de observação, perceção e discriminação das formas, no pensamento abstrato, o desenvolvimento da criatividade; a inculcação de hábitos de respeito e obediência, organização, rigor e limpeza. Em paralelo, numa visão instrumentalizadora do

desenho, com fins utilitários, a revelação de aptidões naturais nesta disciplina ditaria, com grandes probabilidades, o percurso profissional dos alunos em profissões da representação gráfica.

No 4.º e 5.º ano, a disciplina prestou-se à transmissão de temas derivados da história da arte, no “conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte antiga: egípcia, grega, romana [...]”, nos quais o desenho de invenção e a composição decorativa, baseariam os seus trabalhos (1931). Assim ocorrerá em 48 e 54: “os elementos dos vários períodos da história da arte e da arte decorativa regional” serão trabalhados na composição decorativa, partindo “unicamente através da imagem e de visitas de estudo”, sendo que estas últimas “prestam-se a falar da história da arte nacional”.

Marcante na transição para o século XX, o Desenho perderá, até meados deste século, grande parte da relevância que detinha, enquanto disciplina do traço, do rigor geométrico, da representação do espaço, da construção da imagem (cf. Nóvoa, 2011). Como instrumento de expressão pessoal, incorporou algumas representações da manifestação artística e estética – o *desenho livre, à vista, do natural, a composição decorativa...* – contudo, não seriam suficientes para encarnar a liberdade e o carácter expressivo que a educação artística vinha exigindo na representação gráfica. Somente na década de 60, a disciplina voltará a ser vista como instrumento fundamental da cultura, da educação estética, da valorização das manifestações artísticas e do desenvolvimento da personalidade, retomando algumas das aspirações republicanas. A função educativa da disciplina, no seu papel para a formação da personalidade, no contributo para o equilíbrio emocional, no estabelecimento da autoidentidade, na afirmação da autoestima, residirá num programa inspirado em autores como Herbert Read (1893-1968), Viktor Lowenfeld (1903-1960), Célestin Freinet (1896-1966) – arte, psicologia, pedagogia. A escola deveria entender a criança como ser singular; os desenhos infantis como expressão do interior do indivíduo e do seu estágio de desenvolvimento; o desenho, uma capacidade a desenvolver, entre outras, pois tanto ou mais importante do que saber desenhar, será saber expressar, imaginar, sentir.

5.3. Quadro síntese das modalidades do Desenho nos programas

O Desenho apresenta-se no início dos anos 30 herdeiro de uma disciplina associada ao processo estruturante do pensamento racional e ao exercício de destreza manual. Quanto às

correntes de pensamento que influenciaram o desenho, seguindo a análise de Betâmio (1967), das duas grandes correntes pedagógicas: uma racionalista, tendo por base o desenho geométrico – inicialmente exposta por Pestalozzi (1746-1827), continuada por Fröbel (1782-1852) e por J. Guillaume, em França no final do século XIX – e outra de inspiração mais naturalista – anunciada por Rousseau (1712-1778), defendida por H. Spencer (1820-1903) e precursora das correntes modernas da didática do desenho fundamentadas na psicologia e nas novas teorias do conhecimento – será a corrente racionalista, do método Guillaume, que os portugueses vão importar. Esta opção irá influenciar profundamente toda a trajetória do Desenho (cf. Eça, 2000). Na opinião de Betâmio, durante mais de um século, o desenho foi lecionado confundido com a geometria e, tanto na Europa como em Portugal, e justificado apenas pelo aspeto prático e utilitário, particularmente por contribuir para o aperfeiçoamento da indústria, por ser um meio prático de ligar a ciência à técnica. Será a partir das reformas de 1918, no primeiro pós-guerra, que o desenho vai romper com a dependência acima apontada – ano em que a composição decorativa entra com êxito nos programas portugueses, assim como o método de desenho à vista a partir do natural. Contudo, o desenho geométrico será ainda muito extenso, o desenho à vista far-se-á a partir de sólidos geométricos, haverá elementos geométricos e estilizações no desenho de composição decorativa, a história da arte correspondia ao estudo dos estilos arquitetónicos, no desenho de composição ou desenho ornamental. Pese embora o trabalho dos autores de manuais do século XIX e das primeiras décadas do século XX, os manuais normalmente copiavam os manuais franceses ou ingleses do final do século XIX.

Atentemos no quadro seguinte: em 1926, ano da chegada de Salazar ao poder, a disciplina divide-se em *desenho geométrico*, *desenho de invenção*, *desenho de imitação à mão livre*, *conhecimento das principais características da arte antiga e medieval* (4.^a classe), *conhecimento das principais características da arte moderna e contemporânea* (5.^a classe), *noções de perspetiva rigorosa e paralela...* (5.^a classe). O conhecimento das “caraterísticas da arte” e as “noções de perspetiva rigorosa e paralela” ficarão limitados a este programa:

Quadro 3. Ano, Programa e classes-anos em cada modalidade do Desenho (e Trabalhos Manuais)																									
Ano do Programa e disciplinas	1926: Desenho					1931: Desenho					1936: Desenho e TM			1948: Desenho e TM					1954: Desenho e TM					1968: Desenho	
Classes/anos de escolaridade	classes					Classes					anos			anos					anos					anos	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2
Modalidade: Desenho geométrico	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Desenho de invenção	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x												
Desenho de imitação à mão livre	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x												
Composição decorativa														x	x	x	x	x	x	x	x	x			
Desenho livre														x	x				x	x				x	
Desenho à vista																x	x	x			x	x	x	x	x
Desenho de memória ou de imaginação																								x	
Desenho interpretativo																								x	
Desenho do natural																								x	x
Desenho decorativo																									x
Composição livre																								x	x
Conhecimento das principais caraterísticas da arte antiga e medieval				x																					
Conhecimento das principais caraterísticas da arte moderna e contemporânea					x																				
Conhecimento das principais caraterísticas dos estilos decorativos da									x																

ele irá transitar e persistir, muito resumido, no *desenho geométrico*, *composição decorativa* e *desenho à vista*, como tema recorrente de desenho.

Em 1936, ano do programa mais fascista do regime, haverá uma redução dos conteúdos e dos anos da disciplina, para os três primeiros, o conhecimento das características da arte/estilos decorativos é retirado, são introduzidos os trabalhos manuais no programa, verifica-se uma arrumação das matérias ao longo dos três anos. Nota-se uma preocupação quanto à repetição de formas enunciadas e ao domínio das técnicas gráficas rigorosas.

1948, novamente cinco anos de curso geral, serão excluídos o *desenho de invenção* e o *desenho de imitação à mão livre*, acrescentam-se a *composição decorativa* (em todos os anos), o *desenho livre* (no 1.º e 2.º ano) e o *desenho à vista* (no 3.º, 4.º e 5.º ano). Os trabalhos manuais, que se mantêm, são excluídos do 3.º e 4.º ano, perpetuava-se a tradição de um ensino voltado essencialmente para o raciocínio e destreza manual, em detrimento da educação artística.

Na reforma de 1954 o desenho curricular mantém-se, apenas serão alvo de mudança os trabalhos manuais que ficarão circunscritos ao 2.º ano.

Por fim, em 1968 resiste o *desenho geométrico* – aliás será a única rubrica do desenho a atravessar todo o período do Estado Novo – o *desenho livre* (apenas no 1.º ano) e o *desenho à vista*, enquanto surge um conjunto de novas designações no desenho: *de memória e imaginação*, *interpretativo*, *do natural*, *decorativo*, *composições livres*. O surgimento num programa de desenho, de um conjunto de decisões em função da liberdade de expressão do aluno, e mesmo do professor, num tempo de ditadura e censura, de escassez de meios materiais e de gritante incapacidade dos agentes no terreno em levarem por diante tal programa (de que os governantes tinham real noção), levanta questões acerca dos reais objetivos do mesmo. Ou seja, se por um lado surgiam vozes de metodólogos mais informados, de artistas e intelectuais a solicitarem tais mudanças, por outro lado temos um governo interessado em manter a união nacional, em acalmar o clima de instabilidade social e de crescente contestação que se vivia nas ruas, as revoltas estudantis e em fazer face ao espírito de “Maio de 68”. Portanto, se o programa apresenta estas características, em rigor podemos concluir que as mesmas se devem tanto a preocupações educativas – mesmo que contrárias ao que o Governo defendeu durante 40 anos – como ao resultado de jogos de adaptação do poder em função das necessidades políticas do momento, como de resto, foi ocorrendo desde a implantação do salazarismo.

A Escola acompanhou a programação da vida nacional e as preocupações oficiais da representação e da estética. O projeto educativo do Estado Novo refletiu os objetivos que este

regime tinha para a Escola. Numa época de ditadura, de repressão política, de censura e ausência de informação, compreende-se que o ensino artístico, o desenvolvimento das sensibilidades, o espírito crítico, possam interessar pouco. “Não interessava o pensamento crítico, a compreensão estética ou a criatividade”, os conteúdos do desenho continuaram a geometria descritiva, o desenho de cópia de estampas, o desenho à vista de objetos e o desenho ornamental baseado nos estilos decorativos (Eça, 2000). Em vez disso, importava que o Desenho, dentro do universo imagético permitido, se tornasse numa prova de disciplina e de destreza manual.

No ensino liceal recomendaram-se especiais cuidados na conceção do manual escolar, o seu objetivo fundamental, definido desde os anos de 1930, seria o de facultar ao aluno “conhecimentos das questões mais por meio da visão do que por meio da memória” além de formar estética e artisticamente. Nos anos 70, o compêndio, sendo um “instrumento didático” entre outros, deixa de ser considerado meio exclusivo na orientação do ensino.

Os autores, os metodólogos do desenho e os artistas contribuíram fortemente para a renovação teórica e de processos da disciplina após a II Guerra. Segundo Eça (2000), a partir dos anos 60, forma-se entre os professores de desenho um grupo de pessoas informadas e com vontade de alterar a didática do desenho. Os pioneiros destas mudanças, especialmente o professor Arquimedes da Silva Santos, iniciaram o seu trabalho de experimentação e investigação com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, a partir da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, fundada em 1957, presidida pela professora Alice Gomes. Foi uma associação de inspiração ‘Readiana’, que divulgou o conceito de educação pela arte, de expressões artísticas integradas e de ‘arte-terapia’. Graças a este movimento, nos anos 70 desenvolveu-se a Escola Superior de Educação pela Arte que, embora de curta duração, lançou sementes e formou as pessoas que depois iriam influenciar a construção de currículos e fornecer diplomados para os quadros das futuras Escolas Superiores de Educação e algumas Universidades com cursos de formação de professores na área das artes (música, teatro, dança, artes visuais).

Seria profundamente simplista não ter em conta as significativas transformações que foram sendo introduzidas ao longo dos cerca de quarenta anos de ensino do Desenho. No que se refere aos programas, podemos detetar essas transformações, quer na atenção dedicada às diversas modalidades em que o Desenho se desdobra, quer nos diferentes conteúdos, nas temáticas e espaços físicos dos respetivos textos e nos manuais, como veremos.

Poder-se-ia, eventualmente, considerar quais os fatores sociais que influenciaram determinadas situações particulares, via que me pareceu apresentar grandes dificuldades. Julgo que uma questão importante residirá precisamente no apuramento dos critérios que levaram as instituições do poder a estratificar as diversas áreas do saber.

Seguindo a conceptualização adotada por Sérgio Campos Matos (1990, pp. 41-42), assume-se que a um alto grau de estratificação dos saberes corresponderá uma distinção entre aquilo que é considerado como saber e aquilo que não o é. Aqui radicam as bases para que as estruturas do poder incluam ou excluam determinadas matérias, na seleção dos conhecimentos considerados úteis, segundo critérios de selecção das áreas do saber. Tentando isolar estes critérios, colocando-os depois em relação com fatores sociais, políticos e económicos, Michael Young – baseado em contributos da sociologia moderna, em Basil Bernstein e, partindo de uma tipologia deste último –, procede a uma classificação dos programas, do ponto de vista da organização social dos saberes neles contidos. Um caminho não isento de obstáculos, mas que, de algum modo, ajuda a compreender as transformações e a resistência às transformações nos programas.

Colocando em perspetiva os programas do ensino secundário em um período relativamente longo, prontamente nos apercebemos das características comuns e poderosas intertextualidades que neles afloram a cada passo. Como explicar, por exemplo, que o programa de Desenho do ano de 1968 contenha elementos que já estão presentes nos programas de 1918 ou 1926, como o desenho geométrico, produzidos num contexto totalmente diverso? Neste domínio, estamos perante os traços “de uma história mais profunda, da história de longa duração”, de que fala Fernand Braudel, em que as mudanças se processam a um ritmo relativamente lento, frequentemente por arrastamento, no quadro de uma instituição tradicionalmente conservadora, o sistema escolar.

Numa outra perspetiva, da história de curta duração, analisam-se os contextos de transmissão do conhecimento. No que respeita ao “caráter abstrato do conhecimento e da sua estruturação e compartimentação”, verifica-se que no período estudado se registam notáveis oscilações do que poderíamos designar por níveis de compartimentação e abstração dos programas. Por exemplo, entre os planos de estudos de 1931 e 1936 – extremamente reduzidos, abstractizantes, com um grau de especialização considerável e excessivamente enciclopédicos, em que as noções, os conceitos e o conhecimento concorrem a par com a presença oferecida, e

muitas vezes forçada, de registos simbólicos, generalizações e valores – e os de 1968, muito mais subdivididos, menos especializados e dirigidos ao aluno, vai uma grande distância.

Como declara Justino Magalhães (1999, p. 296), “a escola controla o simbólico e o imaginário”. Sustenta-se em recursos gráficos, que descodificam e conformam os textos escritos verbais e icónicos, no sentido vigente. Mas a Escola não se limita a este controlo, digamos ideológico, ela assume a gestão do conhecimento e das imagens, a regulação dos gestos e sensibilidades, a promoção ou despromoção de vocações, enfim, coloca em prática decisões de uma verdadeira engenharia social condizentes com políticas e modelos de sociedade.

5.4. Os desenhos do Desenho

As modalidades de desenho constituíram uma componente decisiva na formação dos discursos e tradições identitárias que habitaram a disciplina Desenho Contando que o entendimento de desenho se vem modificando no decorrer dos tempos e que este termo adquiriu uma variedade de conotações¹⁷⁵, tal como os princípios norteadores do desenho em educação, ao definir o conceito pretende-se compreender melhor a sua polissemia e dar significado mais completo às suas permanências e ausências nos programas.

Nos termos de Ana Leonor Rodrigues (2000) o ato de desenhar é um modo de apreensão do mundo que contribui para a consciência de si, para o contato com o mundo material e para a construção do que chamamos realidade. O traço é vestígio do gesto da mão, ou do corpo, um registo sobre a superfície bidimensional. Em oposição à pintura, o desenho é maioritariamente monocromático e realizado com materiais riscadores, mas não exclui o pincel na sua simplicidade e economia de meios. O desenho resolve muitas das questões iniciais das artes plásticas e visuais. Na interpretação de Miguel Copón (2003, pp. 431–432), a diferença que separa o desenho das demais artes

[...] es la recurrencia a la reducción como hecho de creación. La imagen será esencial, desnudada del mayor número de componentes [...]. Pintura y dibujo serán sistemas de detención de la imagen en una pantalla bidimensional, pero mientras la pintura necesita de un artificio más complejo que sea capaz de elaborar una representación de la luz y el color, la esencia del dibujo

¹⁷⁵ Na leitura dos manuais percecionei as seguintes atribuições: 1. *Desenho geométrico*; 2. *Desenho de invenção*; 3. *Desenho de imitação à mão livre*; 4. *Composição decorativa*; 5. *Desenho livre*; 6. *Desenho à vista*; 7. *Desenho de memória*; 8. *Desenho interpretativo*; 9. *Desenho do natural*; 10. *Desenho decorativo*; 11. *Composição livre*; 12. *Esboço*.

será la fabricación del objeto mediante su negación, mediante la sombra, la ocultación de la luz en el trazo.

A atividade do desenho torna o mundo cognoscível, permite à mente construí-lo e representá-lo. Ao desenhar utilizam-se diversas áreas do cérebro: para ver e transpor, raciocinar e sentir, olhar e especular... Quem desenha imprime informação, uma meta-representação do representado; quem o vê percebe informação codificada, em disposições estruturadas da materialidade e da conceitualidade, como sucede no desenho rigoroso, por exemplo. Convém olhar à diferença substancial entre significar, evocar e sugerir. O desenho geométrico, o sinalético, o técnico, aproximam-se à linguagem, na tradução unívoca de uma mensagem. Incluem requisitos de linguagem: um sistema de signos, i.e., um conjunto de factos perceptíveis, servindo intencional e convencionalmente para evocar de uma maneira fixa, conteúdo de pensamento a transmitir. Só há linguagem, na prática, se existe uma significação codificada em certos elementos sensíveis e se estes querem dizer regularmente qualquer coisa (Souriau & Souriau, 2010).

Aprender, racionalizar, significar pelo desenho são meios de construir conhecimento. Mas o desenho é mais do que técnica estruturada, é produto da livre relação espacial e fenomenal com o mundo e expressão da individualidade do seu autor. Numa perspetiva sociohistórica, o desenvolvimento gráfico do estudante – ligado ao físico, social, afetivo, emocional e intelectual –, dá-se num processo que envolve história, cultura e sociedade. Louis Porcher (1982, pp. 102–103) destaca a importância do desenho na educação artístico-estética e técnica e na formação intelectual do aluno. O desenho é, para si, “o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais, de um mundo figurativo, de um mundo de figuras. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade, de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada [no desenho geométrico, industrial [...]]. Elas exigem a colaboração da mão e do olho, de instrumentos, técnicas e materiais.

Em uma classificação puramente funcional podemos dividir o desenho em três subgéneros: projeto, objeto (artístico) e disciplina. A diferenciação é ilusória porquanto o desenho de projeto pode vir a tornar-se objeto artístico e vice-versa. No desenho como projeto, o autor não tem a intenção de realizar algo artístico, mas sim a de preparar a produção de um outro objeto. Este desenho tem uma utilidade expressa. Distinto do anterior, o desenho do

objeto artístico tem uma finalidade em si mesmo, nele a técnica serve exclusivamente a expressão sem qualquer propósito utilitário. Como disciplina, contribuindo fundamentalmente para a ordenação do pensamento e da sensibilidade, presta-se a várias utilidades: educação da capacidade de expressão, instrumento de análise, objetivação de imagens, transposição de pensamento geométrico.

O desenho serve as circunstâncias. Matéria de formação geral, já estava presente no pensamento clássico onde era considerado a “mãe de todas as artes”. Francisco de Holanda, em *Diálogos em Roma*, (1548), dá voz a Miguel Ângelo, para enunciação das diversas situações a que o desenho se aplicaria, conforme se vivesse em tempo de paz ou em tempo de guerra. No primeiro caso, serviria os poderes e concorreria para o ornamento público, no segundo serviria ao desenho de fortificações, máquinas de guerra, bandeiras, estandartes, escudos, brasões e timbres, mas também como auxiliar aos planos topográficos e no desenho de mapas. Era a “ciência do Desenho” e a arte da Pintura na república cristã, assim na paz como na guerra. Noutros textos, Holanda volta a referir-se às aplicações do desenho e à sua utilidade nas diversas áreas do conhecimento e prestígio da nação.

Os modos de pensar e produzir desenho decorrem do ambiente em que se inserem: no século XIX, o desenho, geométrico, servia especialmente a indústria, as artes, a instituição militar e auxiliava curricularmente o pensamento racional e científico. No final deste século, ao tempo da reforma do ensino de Jaime Moniz, o desenho ainda estava umbilicalmente ligado aos programas de aritmética, geometria e trigonometria – o “desenho de ornamentos não é mais do que um capricho”, dirá Manuel Nunes Godinho, citado por Betâmio de Almeida (1967, p. 127). A necessidade de autonomizar o território do desenho irá afastá-lo gradualmente da matemática: inicialmente, pelo recurso à via da “geometria aplicada às artes”; depois, pela adoção de uma forte componente de trabalho empírico no seio da disciplina.

Igualmente, o projeto de sociedade defendido irá determinar o papel da educação na vida dos indivíduos e, conseqüentemente, as decisões educativas. Neste sentido, assiste-se na I República a ações delineadas no ensino das artes e da pedagogia, por Vicente de Freitas e Carlos Leitão, retomadas de Joaquim de Vasconcelos, para inserção do país nas correntes do pensamento de vanguarda europeu: introduzem-se conteúdos de história de arte, da antiga à contemporânea, no 4.º e 5.º ano dos liceus – conteúdos que serão afastados dos programas pelos legisladores do Estado Novo distantes desse apregoadado quadro civilizacional.

Historicamente, a escola assumiu funções ultrapassando a disseminação de conhecimentos: a formação do aluno-cidadão, o controlo de parte da vida dos indivíduos. A efetivação do poder do Estado manifestou-se de muitas formas: no discurso educativo, nos programas, nos manuais (cujo sucesso, também editorial, dele dependia diretamente). A fonte normativa do Estado constitui o mais poderoso dispositivo de legitimação de manuais, pois poucos foram os que dele prescindiram, como atesta a referência nas suas capas aos programas ou à instituição avaliadora. Quando o manual não era oficialmente aprovado dizia-se “conforme” ou “em harmonia” com o programa, com o decreto-lei... Transcreve-se o programa no início do manual ou antecipando a operacionalização dos conteúdos ou, quando dividido por anos de escolaridade, no início de cada ano, como ocorre nos manuais de Helena Abreu.

No âmbito do Estado Novo, o Desenho disciplina presta-se a três funções capitais: na fase inicial do regime é, principalmente, método de acesso ao pensamento abstrato; depois, instrumento de conformação da ‘alma’ e de educação dos corpos; por fim, prática de expressão e desenvolvimento do “eu”. Pese-se a leveza da síntese, escrever sobre o desenho da Escola do Estado Novo não é tarefa simples, exige que transitemos ora pelo campo da arte, para perceber tendências e motivações; ora pelo da indústria, para identificar discussões nos projetos sobre o necessário, o pensado e o produzido; ora pelo da educação, para elencar decisões políticas e transposições de saberes para o terreno dos textos escolares, na tentativa de entender como todas estas produções penetraram no sistema ensino. Os ‘desenhos do Desenho’ encontram-se em secção própria (quadro 3).

PARTE II. ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS - UMA FILOGENIA VISUAL DO DESENHO

1. REFERENCIAL TEÓRICO E ELEMENTOS DA ANÁLISE

1. Estudo de imagens na relação com didática e ideologia

Acredito que para que o desenho seja efetivamente promessa de futuro há que cuidar bem do seu passado.

Lígia Penim, 2011.

Analisar imagens de desenho corresponde a tomar decisões sobre uma realidade dividida entre o fazer, o pensar e o experienciar. Entendo desenho numa perspectiva alargada. O discurso e a prática do desenho englobam o dispositivo instrumental de projeção e visualização de um objeto, o pensamento visual que lhe está associado, uma intencionalidade. A curadora Emma Dexter (2005) diz-nos que desenhar é muito mais do que pensar, é parte da nossa inter-relação com o ambiente físico. Desde os tempos que antecederam a invenção da escrita, com ele interagimos, mapeamos e deciframos a nossa passagem, ele rodeia-nos e alimenta o nosso olhar. Nos processos de construção da modernidade o desenho orientou as ações humanas com informação precisa, auxiliou na construção dos objetos, mostrou-nos o que devia ser visto, construiu-nos. Juan Molina (2006), defende que a ideia de “desenhar corresponde a pensar” foi fundamental para todo o desenvolvimento da teoria do desenho desde o Renascimento até aos nossos dias, por isso, grande parte da trajetória do Desenho (disciplina) seguiu com naturalidade

essa concepção de desenvolvimento do pensamento em detrimento da liberdade de expressão. A liberdade de expressão entrou no Desenho há poucas décadas, como vimos, o Desenho foi por tradição uma disciplina do pensamento, do raciocínio.

Bem sei que muitos professores, por inúmeras razões, não tomam a imagem por inteiro na sua dimensão de suporte de informação e, portanto, não a convocam ou não a trabalham cabalmente com os alunos, remetendo-a a um papel meramente decorativo. Este espaço do livro, que tantas vezes “não é para estudar”, é aqui analisado justamente pela sua informação imanente, pelo que apresenta ao leitor. Independentemente do teor da imagem, partilho da opinião de Martine Joly (1999, pp. 47-48) de que a análise da imagem “é sempre um trabalho, que exige tempo e não pode ser feito espontaneamente” e que tal ação não “mata” o prazer estético ou bloqueia a “espontaneidade” da receção da obra. Entendo que a prática continuada pode aumentar a fruição estética e comunicativa das obras, uma vez que agudiza o sentido da observação, o olhar e os conhecimentos, e permite alcançar mais informações na receção das obras. São muitas as provas de liberdade intelectual que a análise pode implicar: demonstrar que a imagem é realmente uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que a este título se distingue do mundo real e que propõe, por meio de signos particulares, uma representação escolhida e forçosamente orientada; distinguir os principais instrumentos desta “linguagem” e o que significa a sua presença ou a sua ausência; relativizar a sua própria interpretação, embora sempre compreendendo os seus fundamentos (cf. Joly, 1999, p. 53.); verificar na imagem as causas do bom ou mau funcionamento da mensagem visual, etc.

A percentagem de imagens nos livros de desenho é elevada relativamente ao texto verbal, em qualquer dos níveis de ensino. A utilização da imagem, disputando o equilíbrio com o texto verbal foi um fator estruturante na estratégia comunicacional e transmissão da informação do Desenho. Excluiu-se a preocupação em apurar os modos de relação do leitor com as imagens e de perceber a mensagem recebida segundo contextos específicos – um acontecimento produzido historicamente, apenas passível de construção especulativa. Estudaram-se as imagens como artifício, produção, dispositivo (Abrantes, 2005), na certeza de que todas elas são construções e que, como tal, não são apenas visões em trânsito pela retina, mas produtos culturalmente construídos.

À parte a questão dos conceitos de educação, de desenho, entre outros, terem mudado de sentido ao longo dos tempos, “qualquer texto serve-se do código de determinado sistema de representação que, por sua vez, utiliza determinado vocabulário” (Prost, 2008, p. 61). Este

historiador escreve que a interpretação dos textos supõe que se esteja atento “ao sistema de representações adotado pelos notáveis da época” e que é indispensável levar em consideração as “representações coletivas”.

A imagem do manual encerra um saber e um querer. O querer ou intenção, vindo do autor ou do legislador, que a fazem surgir, obedecendo a uma qualquer estratégia; um saber, de quem a produz e de quem a recebe, que permite a sua produção, leitura e assimilação, baseado em competências (de produzir, ler, compreender, associar, aplicar, etc.). Neste sentido, tudo quanto rodeia a imagem fornece narrativas, concepções, histórias, donde resulta: uma enorme quantidade de formas e associações base para a sistematização dos conhecimentos da identidade disciplinar; uma possibilidade de reconstrução dos dispositivos produtores do olhar; um elenco das estratégias do poder na gestão dos ambientes visuais.

Ao nível pragmático, considere o acrescento de sentido que a interpretação do leitor-investigador dá à intenção do autor, em função da sua experiência e do objetivo final do estudo, afinal, o leitor pode trabalhar a mensagem dentro de um grande leque de possibilidades. O leitor é parte ativa na leitura da imagem, ao interpretá-la participa na produção de significados – “à semelhança do que se passa com as mensagens verbais, as imagens produzem enunciados, o que é substancialmente diferente de pensar que elas reproduzem realidades” (Calado, 2003, p. 271) –, por esta razão o significado muda contextualmente e varia de cultura para cultura, veja-se o simbolismo da cor, o significado de certas formas e de alguns traços, os modos de representar a perspectiva, as concepções da representação visual, etc. Todavia, como refere a autora supracitada (p. 292), o discurso é dado naquele que vê, naquilo que é visto e por quem conduz o olhar. Os textos escritos, do programa, do manual e da imagem, guiam e restringem as interpretações. Autor e leitor têm papéis importantes. Mesmo que a leitura das imagens seja uma leitura aberta, ela apresenta sempre alguma direção, que “não é linear, nem tão pouco prescritiva ou determinista, mas existe ainda assim [...]”. Podemos opinar sobre certos pontos, identificar dominâncias e averiguar da sua força na interpretação da imagem. A leitura visual é, acima de tudo, o processo iniciado pela procura de “uma chave, um tópico ou uma estrutura, que permite estabelecer a correlação entre o aspeto formal e sistemático de um conteúdo ou a estrutura superficial e o aspeto formal e sistemático de um conteúdo ou estrutura profunda” (p. 293). Ao ler uma imagem dá-se uma recomposição entre o que se vê representado e o seu referente para estabelecer uma recomposição, ler é colher sinais, captar relações significantes nas formas e cores expostas. Nos termos de Lorenzo Vilches (1997, p. 35):

Desde el punto de vista de la lectura de la imagen, un texto puede describirse como una unidad sintáctica/semántico/pragmática que viene interpretada en el acto comunicativo mediante la competencia del destinatario. Hablar de un tipo de texto modelo equivale- según las diversas teorías textuales- a representarlo como un conjunto de niveles estructurales que son concebidos como estadios locales ideales de un proceso de generación y de interpretación.

Na leitura de imagens nem sempre o que se vê é dado em transparência, sobretudo naquelas em que o essencial do que se representa não é da ordem do visível, mas “da ordem da entrelinha, do entreplano”. Perante um caso visual – assim podemos caracterizar cada uma das imagens no conjunto das dezenas ou centenas apresentadas nos manuais – em que claramente se percebe que a questão do conteúdo é absolutamente dependente da forma: o que se pretende alcançar depende de como se representa (cf. Calado, 2003, p. 290). O conteúdo, como o significado dele extraído, donde decorre a transmissão de saber e da carga ideológica da mensagem, encontra-se diretamente dependente da variável “forma” em sentido lato: da construção geométrica da “moldura” na qual se apresenta, do tamanho, da resolução, da nitidez, da cor, do brilho, da força de atração do olhar exercida pelas linhas e manchas apresentadas, em síntese, do modo de a dar a ver no contexto de toda a informação disponível. Na verdade, o conteúdo não passa para o leitor-aluno simplesmente pelo facto de estar presente no manual. Tão relevante quanto a atração exercida pela imagem é a exploração que dela se faz: se o texto verbal contém explicações ou orientações de leitura relacionadas, se tem exercícios associados, o tempo das aulas a si dedicado, a altura do ano letivo em que é tratada, o ano de escolaridade da sua visualização, a idade do aluno quando com ela convive pela primeira vez, etc. Torna-se claro que a mensagem visual decorrente da interação entre emissor e recetor no manual escolar é uma realidade complexa.

Do que acabo de expor colocam-se em evidência dois polos fundamentais e interdependentes na análise da imagem: a forma e o conteúdo, os dois grandes organizadores do estudo empírico, onde se integraram as diversas dimensões em análise.

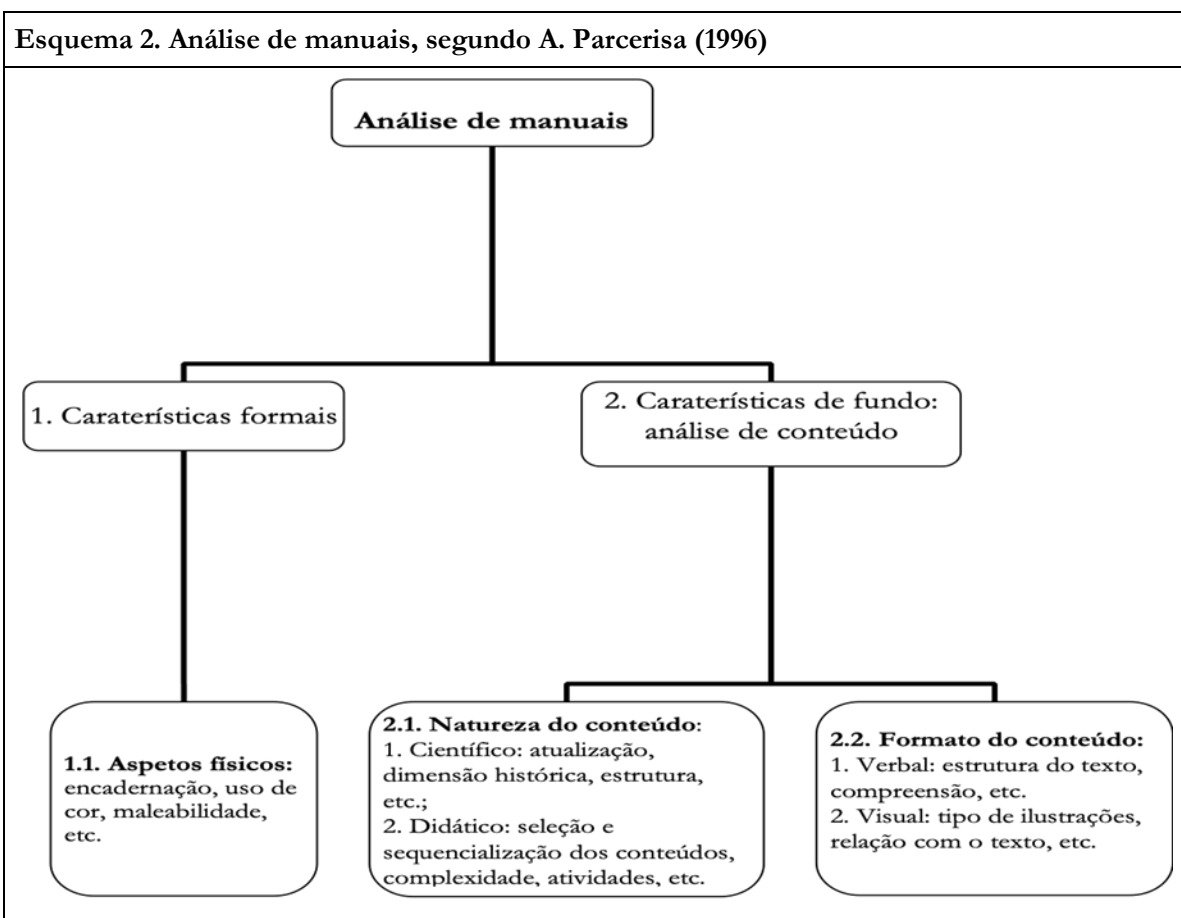
2. Referencial teórico de uma entrada pelo lado da imagem

2.1. F. Perales e A. Parcerisa: forma e conteúdo nos manuais

A complexidade do conteúdo dos manuais reflete-se nas múltiplas aproximações dos trabalhos que têm sido realizados. A perspectiva de análise de Francisco Perales (2006), aplicada ao conteúdo, advém da importância concedida a estes livros na prática letiva das ciências, os quais têm merecido uma investigação abundante e variada. Uma visão global do estudo dos conteúdos requereria a elaboração de uma série organizada de categorias, das gerais às particulares. Sem poder ser exaustivo, o que Perales pretendeu em uma proposta de categorias de análise de manuais, foi fazer uma hierarquização destas, da maior à menor ocorrência (Esquema 2). Partiu da diferenciação entre características formais do livro (1) e as características do seu conteúdo (2). Nas primeiras, os aspetos físicos; nas segundas, a natureza do conteúdo (2.1) e o seu formato (2.2). Sobre o conteúdo, e dada a intencionalidade do manual, separou o conteúdo científico (2.1.1.) e o didático (2.1.2). Quanto ao formato, centrou-se no formato verbal-escrito (2.2.1) e no “visual-ilustrado” (2.2.2). Nestas quatro subcategorias relativas ao conteúdo, incluem-se dimensões que podem ser analisadas (já o foram por outros investigadores): conteúdo científico, conteúdo didático, formato verbal, formato visual/ilustrado. Perales elaborou um quadro teórico baseado no modelo de análise de manuais de Artur Parcerisa (1996).

Apesar das limitações da sondagem realizada por si reconhecidas, um quadro oferece uma panorâmica da riqueza de perspectivas na análise de manuais escolares. A ampliação a uma amostra mais representativa de referências bibliográficas poderia permitir a construção de uma fonte onde se pudessem consultar as pautas a seguir na análise da dimensão ou dimensões do manual que nos poderiam interessar. Neste sentido, a sua opinião é a de que seria desejável iniciar trabalhos nesta linha, os quais permitiriam o surgimento de avaliadores especialistas neste material curricular. O formato visual do conteúdo de manuais (2.2.2), uma das categorias resenhadas, em concreto a superfície ocupada pelas ilustrações nos livros mais recentes, tem ocupado o autor nos últimos anos e está a despertar um interesse crescente entre professores e investigadores. Para si, resulta evidente que não podemos permanecer alheios à influência que as ilustrações podem exercer na aprendizagem dos alunos; antes pelo contrário, deveríamos adquirir capacidades básicas para analisá-las, transformá-las, substituí-las ou sugerir atividades

sobre elas. Noutro lugar, Perales y Jiménez (2004) apresentaram resultados da análise de ilustrações em manuais de física e química, a partir das questões: Que podemos esperar das ilustrações? Que tipo de ilustrações podemos encontrar em manuais escolares? Como “valorar” a sua qualidade? Podem as ilustrações substituir a “experimentação científica”? Que podemos fazer com as ilustrações?



2.2. R. Aparici e A. García-Matilla: leitura objetiva e subjetiva

Ler uma imagem “não se associa só ao ato de olhar, mas também a uma atividade reflexiva” do observador. Esta tarefa *resultará* mais proveitosa utilizando-se um inventário de normas/regras associadas aos elementos de expressão visual em consonância com os seus códigos visuais, um processo estrutural e organizado (Aparici & García-Matilla, 1998). Estes autores propõem diferenciar duas fases para melhor analisar as imagens. A primeira, “objetiva”,

centra-se na análise dos elementos básicos da imagem: linha, ponto, forma, luz, cor, tom, enquadramento, etc., complementada com uma descrição “concretual”, de âmbito (objetos, pessoas, localização, luz, ambientes, etc.). A segunda, “subjetiva”, global, em função de informações percebidas nas “mensagens ocultas” e nos valores da iconicidade: relação signo-referente, figuração-abstração, simplicidade-complexidade, monossemia-polissemia, originalidade-estereótipo, etc.). A análise global deve permitir a compreensão dos elementos da imagem e as relações estabelecidas entre eles, bem como apurar, numa leitura de índole subjetiva, as conotações percebidas. Na análise global não se distinguem modos de leitura-interpretação: o modelo de leitura do texto verbal, de cima para baixo e da esquerda para a direita, cruza-se com o da leitura do texto icónico, o qual intercala o total com o parcial no interior da obra. Estamos perante uma estratégia dual: análise de aspetos de forma e conteúdo imediato, inferência de informação de “segundo grau”.

Acerca dos fatores que influenciam a leitura de obras visuais os autores indicam que na fotografia, sendo obra de arte, o seu resultado advém da ótica do fotógrafo, e não da ótica do sujeito que produziu o motivo retratado; na fotografia, reflexo de uma condição luminosa natural (luz da manhã, tarde ou noite) ou provocada (intensidade da luz, qualidade, tempo de exposição), as condições provocam alterações significativas na apreciação da imagem; a transformação da escala do objeto reproduzido, decorrente da circulação das imagens nos mais diversos suportes; a cor, diferente da original ou alterada; a informação verbal adjacente à imagem. Esta informação tem geralmente a função de clarificar ou completar o conteúdo. Em certas condições, a introdução de legenda é uma das formas de dar “sentido unívoco” à imagem, uma entidade polissémica por natureza (cf. 1998, p. 69). Mas a legenda – um “microtexto”, disse Abraham Moles (1991) – estabelece uma nova relação com a imagem, no sentido em que altera o campo semântico imediato. Os autores indicam três possibilidades na utilização do texto-legenda: reduzir as possibilidades significativas da imagem; complementar a imagem, conformando uma unidade sónica; oferecer um significado distinto ao do próprio registo fotográfico.

2.3. Martine Joly: uma introdução à análise da imagem

As abordagens de Martine Joly direcionam-se para o estudo semiótico. As ideias-chave da sua obra *Introdução à análise da imagem* (1999), foram observadas e vertidas em texto com o intuito de esclarecer conceitos e precisar procedimentos de metodologia.

A natureza icónica pode ser reduzida aos processos de percepção, do qual dependem os mecanismos de seleção e representação da realidade. Supõe-se a explicitação da realidade pela incidência em formas particulares da mesma, por outras palavras, por modos próprios, individuais, de significá-la e interpretá-la. O estudo do conteúdo da imagem, segue o método de pesquisa semiótico e a técnica da análise semiótica da imagem. Num primeiro momento, Joly define o objeto de análise e aquilo de que falamos quando falamos de imagem; vê, entre diferentes definições possíveis, a ligação que pode existir entre elas e que instrumento teórico pode explicar essa ligação (pp. 10-11). Conclui que “para melhor compreender as imagens, tanto a sua especificidade como as mensagens que elas veiculam, é necessário um esforço mínimo de análise. Mas não podemos analisar estas imagens se não soubermos do que estamos a falar ou a razão pela qual o queremos fazer” (p. 27). Detém-se na mensagem visual única e fixa, cuja análise, pensa, é necessária na abordagem das mensagens visuais mais complexas, tais como as sequenciais ou animadas. Indica que a abordagem teórica da semiótica permite reconciliar os usos da palavra imagem e, igualmente, estudar a complexidade da sua natureza, entre *imitação*, *senal* e *convenção* (p. 10). Com pensamento semelhante, Laurent Gervereau (2007, p. 28) conclui que “a semiologia/semiótica, livre de pretensões totalitárias, que foram geralmente as suas nos anos 70, mostra-se muito útil para compreendermos as articulações do sentido no seio das representações”.

Uma vez circunscrito o objeto da análise, Joly dedica-se a estudar as implicações da análise da imagem; o que a sua recusa tanto como o seu desejo podem significar; as precauções preliminares que ela exige, tais como ter em linha de conta o estatuto da imagem analisada, as expectativas que ela suscita ou o contexto da sua aparição. Considera diferentes funções da análise e de que modo os seus objetivos determinam a metodologia da abordagem. A análise de um quadro serviu-lhe para exemplificar a utilização de certos instrumentos metodológicos e o estudo da imagem publicitária de protótipo e como terreno de pesquisa e de representação visual. Por fim, evoca a complementaridade entre imagem e linguagem e faz notar que a oposição imagem/linguagem é uma falsa oposição, uma vez que a linguagem não só participa da

construção da mensagem visual como a transmite, completando-a mesmo, numa circularidade simultaneamente reflexiva e criadora. O estudo realizado de uma página de um romance, consagrada à revelação de uma fotografia “misteriosa”, permite-nos observar, através de palavras, a força criadora das imagens e mais particularmente da imagem fotográfica.

Quanto à relação imagem e teoria semiótica, diz que uma abordagem teórica da imagem pode ajudar a compreender a sua especificidade. Na realidade, tendo em conta os diferentes aspetos da imagem, várias teorias podem abordar a imagem: teoria da imagem na informática, na estética, na psicologia, na sociologia, etc. e “eis-nos novamente de regresso à complexidade precedente. Para nos libertarmos dela deveremos recorrer a uma teoria mais geral e mais globalizante, que nos permita ultrapassar as categorias funcionais da imagem. Essa teoria é a teoria da semiótica” (p. 10). Com efeito, a abordagem analítica proposta defende um certo número de opções: abordar a imagem sob o ponto de vista da significação e não da emoção ou do prazer estético, por exemplo. Tenho muitas reservas sobre a possibilidade avançada de retirar da análise qualquer réstia de emoção ou de prazer estético.

Ainda que as coisas nem sempre tenham sido formuladas deste modo, Joly (pp. 28, 29) afirma que podemos dizer que abordar ou estudar certos fenómenos sob o seu aspeto semiótico é considerar o seu modo de produção de sentido, por outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações. Com efeito, um signo é um signo apenas quando exprime ideias e suscita no espírito de quem o recebe uma atitude interpretativa. Deste ponto de vista afirma que tudo pode ser signo, pois a partir do momento em que somos seres socializados aprendemos a interpretar o mundo que nos rodeia, seja ele cultural ou natural. Sobre as origens da semiótica, sabe-se que ela remonta à Antiguidade grega, tanto na medicina como na filosofia da linguagem. Precisemos que etimologicamente semiótica e semiologia não são sinónimas, apesar de as duas designações terem sido formadas a partir da palavra grega *semeion*, “signo” – a primeira, de origem americana, designa a semiótica como filosofia das linguagens; a segunda, de origem europeia, é o estudo de linguagens específicas (imagem, gesto, teatro, etc.)... Os antigos consideravam a linguagem como “uma categoria de signos, ou de símbolos, que serviam para os homens comunicarem entre si”. O conceito de signo é, pois, antigo e designa algo que é percebido (cores, calor, formas, sons...) e a que atribuímos uma significação. A ideia de elaborar uma ciência dos signos remonta ao princípio do século XX, pelo linguista Ferdinand de Saussure (1857-1913), na Europa, e pelo filósofo cientista Charles S. Peirce (1839-1914), nos Estados Unidos.

A autora declara a sua pretensão: “apresentar sucintamente os grandes princípios que, na nossa opinião, contribuem para melhor compreender o que é uma imagem, o que ela ‘diz’ e, sobretudo, como ela o diz.” Para a explicação de uma “teoria dos signos”, dirá que um signo possui uma materialidade da qual no apercebemos com um ou vários dos nossos sentidos. Podemos vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo, cheirá-lo, tocá-lo, saboreá-lo. Esta coisa de que nos apercebemos significa algo diferente, é a particularidade essencial do signo: “estar lá, presente, para designar ou significar outra coisa ausente”. Assim, a cor cinzenta das nuvens sinal de chuva; tal como um determinado gesto da mão, também uma carta ou um telefonema podem ser signos de amizade; posso também acreditar que ver um gato preto é sinal de azar; uma luz vermelha num cruzamento, é sinal de interdição de avançar com o carro, etc. Tudo pode ser signo a partir do momento em que daí se deduza uma significação, dependente da cultura de pertença, como do contexto da aparição do signo.

Para Peirce, um signo é “algo que significa outra coisa para alguém, devido a uma qualquer relação ou a qualquer título”. A dinâmica de todo o signo reside no facto da significação depender tanto do contexto da sua aparição como da expectativa do seu recetor. Peirce propôs-se distinguir três grandes tipos de signos: o ícone, o indício e o símbolo. O ícone corresponde à classe dos signos cujo significante mantém uma relação de analogia com aquilo que ele representa, ou seja, com o seu referente. Um desenho figurativo, uma fotografia, uma imagem de síntese representando uma árvore ou uma casa são ícones na medida em que eles se assemelham a uma árvore ou a uma casa. O indício corresponde à classe dos signos que mantém uma relação causal de contiguidade física com aquilo que eles representam. É o caso dos signos “naturais” como o fumo para o fogo ou a nuvem para a chuva. Finalmente, o símbolo corresponde à classe de signos que mantém com o seu referente uma relação de convenção. Os símbolos clássicos, como as bandeiras para os países ou a pomba para a paz, pertencem a esta categoria, o mesmo sucedendo com a linguagem, considerada aqui como um sistema de signos convencionais (pp. 31-32). A classificação exposta, explorada por uns e criticada por outros, foi retomada por Joly porque lhe pareceu útil, quer para a compreensão das imagens, quer dos tipos de imagens, assim como para a compreensão do seu modo de funcionamento.

Mesmo uma imagem fixa e única constitui uma realidade complexa. Entre os princípios elementares de funcionamento da imagem temos que a imagem é algo de heterogéneo, ela reúne e coordena, no âmbito de um quadro, ou limite, diferentes categorias de signos: i. “imagens” no sentido teórico do termo (signos icónicos, analógicos), mas também; ii. signos plásticos: cores,

formas, composição, textura e, com frequência; iii. signos linguísticos. É esta interação que produz o sentido que aprendemos mais ou menos conscientemente a decifrar e que uma observação mais sistemática nos ajudará a compreender melhor (p. 38). O ponto em comum nas diferentes significações da palavra imagem (visuais/mentais/virtuais) parece ser, antes de mais, o da analogia. Material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma imagem é antes de mais algo que se assemelha a qualquer outra coisa.

Imitação, vestígio, convenção (pp. 39-40) :se toda a imagem é representação, e se estas representações são compreendidas por outros que não aqueles que as fabricam, é porque existe entre elas um mínimo de convenção sociocultural, ou seja, que elas devem grande parte da sua significação ao seu aspeto de símbolo (como as bandeiras), segundo a definição de Peirce. É ao permitir-nos estudar esta circulação da imagem entre semelhança/imitação (do ícone), vestígio (indício) e convenção (símbolo), que a teoria semiótica dá a perceber não apenas a complexidade, mas também a força da comunicação pela imagem, por esta razão Joly faz uma referência teórica antes de qualquer análise interpretativa. Outra precaução sua foi a definição clara do tipo de imagem que observamos (nos manuais trabalhamos com base em mensagens visuais fixas).

1. Análise da imagem: questões e método

Antes de mais, vejamos as premissas da análise (cf. pp. 41-43). A proposta de analisar ou de explicar imagens parece muitas vezes suspeita e provoca reticências: o que há a dizer de uma mensagem que, devido à sua semelhança, parece naturalmente legível?; até onde deverá ir a interpretação da riqueza de uma mensagem visual: “o autor quis dizer/provocar tudo isso?”; em certo tipo de imagens, como as consideradas artísticas, a análise deformaria a mensagem porque “a arte não seria da ordem do intelecto, mas da ordem afetiva ou emotiva”, tão pouco a análise deve ser feita com um objetivo concreto. As reticências à análise revelam ainda algum índice do preconceito quanto à abordagem da imagem. Em primeiro lugar, corroborando da exposição de Joly, a noção de que o entendimento da imagem é algo natural e que esta diz respeito a uma linguagem universal, quando na realidade isto não corresponde à verdade, ou não corresponde na grande maioria das vezes. Entre as várias razões que explicam esta impressão generalizada da leitura natural da imagem, pelo menos da imagem figurativa, conta-se, em especial, a aparente rapidez da perceção visual e a simultaneidade do reconhecimento e interpretação do seu conteúdo. Outra razão é a presunção da efetiva universalidade da imagem: o facto de o homem

ter produzido imagens em todo mundo, da Pré-História aos nossos dias, e de todos pensarmos que somos capazes de reconhecer e interpretar cabalmente uma imagem figurativa, qualquer que seja o seu contexto histórico e cultural, não nos dá simplesmente a capacidade para realizar tal tarefa. Ora, a tarefa do investigador é justamente a de decifrar as significações que a aparente naturalidade das mensagens visuais transporta. Não deixa de ser paradoxal que tal “naturalidade” seja espontaneamente vista como suspeita pelos mesmos que a acham evidente quando pensam ser manipulados pelas imagens.

2. Objetivos e metodologia

Uma boa análise, insisto, define-se pelos seus objetivos. Definir o objetivo da análise é indispensável para estabelecer os seus próprios instrumentos, não esquecendo que eles determinam em alto grau o objeto da análise e as suas conclusões. De facto, a análise só se justifica quando serve um projeto. É este que lhe fornece a orientação, assim como lhe permitirá elaborar a metodologia. Não existe um método em absoluto para a análise, mas sim diversas opções a tomar em função dos objetivos. Relendo *Rhétorique de L'image*, de Roland Barthes, Joly conclui, referindo-se à busca de um método, que quando o investigador impõe como objetivo investigar se a imagem contém signos e que signos são esses, está a inventar a sua própria metodologia. Ela consiste em postular que os signos a procurar possuem a mesma estrutura do signo linguístico proposto por Saussure: um significante ligado a um significado. Barthes considera que se deve começar naquilo que se compreende da mensagem (publicitária); se a analisamos é porque ela possui significados e que ao procurar “o” ou “os” elementos, que provocam esses significados, associar-lhe-emos significantes e encontraremos então signos completos. Deste modo descobre o conceito de *italianidade*, evidenciado num anúncio para as massas *Panzani*, produzido por diferentes tipos de significantes: um linguístico (a sonoridade italiana do nome próprio); um plástico (a cor: o verde, o branco e o vermelho evocam a bandeira italiana); e, significantes icónicos (os objetos socioculturalmente determinados: tomates, pimentões, cebolas, embalagens de massa, frasco de molho, queijo, etc.).

Nas palavras de Joly, as conclusões teóricas que podemos retirar desta investigação não foram todas consideradas na época, de tal modo a abordagem era inovadora, mas o método aqui estabelecido – partir dos significados para encontrar os significantes, e, portanto, os signos, que compõem a imagem – demonstrou-se perfeitamente operacional. Ele permite demonstrar que a imagem é composta por diferentes tipos de signos (plásticos, icónicos, linguísticos) concorrentes

para a construção implícita de uma significação global e integradora: a musicalidade da língua, a ideia de nação e a de cozinha mediterrânica (cf. pp. 49-50). Assim, na realidade, a mensagem visual subdivide-se em três tipos de mensagens: plástica (cores, formas, composição, textura...); icónica (resultante da expressão dos signos icónicos); linguística (utilização dos recursos da língua neste género textual)(p. 92). A análise de cada uma delas e o estudo da sua interação permitirá descortinar a mensagem implícita do anúncio. Numa análise da imagem de um anúncio, Joly dedica-se primeiro à descrição do mesmo: número de páginas; espaços ocupados; moldura-limite; elementos do anúncio (pessoas, vestuário, posição, gestos, objetos, paisagem...); composição (posição de uma fotografia no interior da imagem); o texto verbal (posição, tamanho das letras, os diferentes textos, sublinhados, destaques...). Os *eixos* plásticos da mensagem por si apresentados desdobram-se nos seguintes critérios:

2.1. *Moldura*. Todas as imagens têm limites físicos. Conforme as épocas e os estilos, os limites surgem mais ou menos materializados na moldura. Ela fecha o campo visual da representação (quando coincide com os limites da imagem); define o espaço da tradição pictórica; antecipa o “fora-de-campo” cinematográfico. Este procedimento remete mais à tradição pictórica, na qual se inspirou a fotografia, do que à tradição cinematográfica (p. 96). A moldura, enquanto contorno, é no essencial uma restrição ao olhar livre do espectador.

2.2. *Enquadramento*. Diferente da moldura, corresponde à dimensão da imagem, em resultado da distância entre o objeto representado (desenhado, pintado, fotografado, etc.) e a posição tomada na sua observação (o lugar da objetiva). Temos dois tipos de enquadramentos opostos, o vertical (estreito, produz sensação de proximidade); o horizontal (largo, produz afastamento).

2.3. *Ângulo de visão* (ou ponto de vista). Pode reforçar ou contradizer a visão e impressão da realidade (pp. 98 ss). A escolha do ângulo é determinante, uma vez que reforça ou contradiz a impressão de realidade. O ângulo picado provoca a impressão de “esmagamento”-redução das personagens, transmite ao espectador uma impressão de domínio e controlo. O contra-picado cria uma sensação de engrandecimento, de força e altura perante o objeto apresentado. O ângulo frontal (entenda-se normal, atendendo à posição de visão mais comum, a qual corresponde à visão do ser humano olhando de frente), naturaliza a cena e dá uma impressão mais fiel da realidade; distingue-se de pontos de vista mais sofisticados (o diagonal, por exemplo) caracterizadores do operador. Estas significações convencionais podem ser utilizadas em contracorrente para realçar a visibilidade.

2.4. *Objetiva*. Aspectos como a escolha da mesma, a maior ou menor focagem. A noção de *profundidade de campo*, em fotografia tal como no cinema, designa o processo ótico para obtenção de imagens tão nítidas no primeiro como no último plano (horizonte ou fundo), graças à utilização de uma objetiva com uma focal curta. Estas objetivas dão uma ilusão de profundidade, aproximam-se da visão natural, como a objetiva de Henri Cartier-Bresson (pp. 98-99). Por outro lado, objetivas com maior distância focal, trabalham com o contraste (nitidez-desfocagem), fornecendo representações mais expressivas.

2.5. *Composição e paginação* (pp. 100-102 ss.). A composição, “elemento dinâmico da obra” corresponde a uma espécie de geografia interior da mensagem visual; conduz a visão do espectador. Em qualquer imagem (pintura, plano cinematográfico, desenho, etc.) a construção é essencial, ela respeita ou rejeita um certo número de convenções elaboradas de acordo com os períodos e os estilos. A composição e a localização na página influenciam o sentido da leitura, hierarquizam a visão, como ocorre com os artigos expostos em prateleiras. Ao contrário do que sucede numa leitura global não direcionada, a composição e a paginação conduzem o olhar do observador fazendo-o convergir para determinados aspetos (habitualmente no centro da página ou na parte inferior, o lugar da síntese, se for uma construção sequencial): “o olho segue sempre *os caminhos que lhe foram preparados na obra*, o que vem contradizer essa ideia injustamente difundida de uma leitura *global* da imagem [...]”. Os padrões de leitura não conferem o mesmo valor às diferentes localizações na página. O sentido da leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, implica uma composição específica, ou seja, uma construção sequencial dinâmica em ‘z’. A leitura descendente, vertical (não oblíqua), favorece a impressão de retidão e de equilíbrio. Por fim,

[...] a orientação oblíqua ascendente na direção da direita é uma orientação que, na nossa cultura, se encontra frequentemente associada às ideias de dinamismo, energia, progresso, esperança, etc., enquanto a inversa, o percurso de uma oblíqua descendente em direção à esquerda ou à direita, é associada antes às ideias de queda, esmagamento ou regressão.

2.6. *Forma*. A aparência do objeto dada pelos seus contornos. Neste critério plástico da mensagem (e nos três a seguir mencionados, pp. 103-105), o criador procura mais ou menos clareza na sua compreensão. Na publicidade, por exemplo, para a percepção rápida, as formas redondas e as linhas curvas, associam-se ao corpo e objetos do feminino, à suavidade; as formas pontiagudas, as linhas retas ao masculino, virilidade e dinamismo, sobriedade, etc.

2.7. *Cor*. A utilização e interpretação da cor é antropológica, cultural e técnica: povos em épocas e lugares diferentes usam e percebem as cores de forma distinta, induzem associações (vermelho do sangue e do fogo, verde das plantas, castanho da terra, branco da neve...). Para compreender as cores e a interpretação que elas induzem devemos recordar que elas são escolhidas (especialmente nos manuais), como outros elementos da figurabilidade das imagens.

2.8. *Iluminação*. Como sucede no critério anterior, a luminosidade é interpretada de acordo com a cultura e os estados psicológicos dos que a percebem. A luz orientada naturaliza as representações visuais e os objetos, acentua as cores e os relevos, particulariza e situa no tempo e espaço; a luz difusa fornece sensações contrárias: desnaturaliza as representações, suaviza as cores, disfarça os relevos, generaliza, atenua as referências temporais e espaciais. Por oposição à luz violenta e orientada do meio-dia no verão, percebemos a luz oblíqua da manhã ou da tarde e do inverno. A cor e a iluminação têm sobre o espectador um efeito psicofisiológico.

2.9. *Textura*. É uma qualidade da superfície que atribui à imagem um carácter tátil e diferentes planos sensoriais (sinestésicos). O relevo, como terceira dimensão, convida a tocar e não simplesmente a olhar. As fotografias, embora impressas na mesma qualidade de papel, possuem texturas diferentes, umas têm um grão e uma rugosidade que podemos supor, enquanto outras oferecem uma textura lisa, “se não mesmo *gelada*, que acentua o carácter de frieza e de distância da imagem”.

3. Descoberta da mensagem implícita

Se o projeto é descobrir mais exatamente as mensagens implícitas veiculadas por qualquer mensagem visual, o método utilizado tem de ser ajustado. A interpretação deverá ser relativizada pelo contexto da emissão e da receção da mensagem, ganhando em plausibilidade se for efetuada em grupo. A investigação da natureza dos diferentes elementos que compõem a mensagem pode ser feita pelo procedimento clássico da permutação, em que os dois princípios de base são os da oposição e da segmentação. A “linguagem visual” é diferente da verbal, tal resulta do facto de se tratar de uma linguagem contínua, ao contrário da língua. De um ponto de vista metodológico, o princípio da permutação como meio de distinguir os diferentes componentes da imagem exige um pouco de imaginação, mas pode-se revelar muito eficaz. O princípio da permutação permite determinar uma unidade, um elemento relativamente autónomo, substituindo-o por um outro. Isto exige que tenha presente mentalmente outros elementos similares aos da mensagem, os elementos substituíveis. Assim, do conjunto de

elementos possíveis, vejo o vermelho e não o verde, o azul ou o amarelo; um círculo e não um triângulo, um quadrado ou um retângulo; linhas curvas e não linhas retas, etc. Este tipo de associação mental, para localizar os elementos que compõem a imagem (os signos plásticos: a forma, a linha, a cor, etc.) vai alargar-se à distinção das diferentes classes de elementos: vejo um homem e não uma mulher, uma criança, um animal ou mesmo ninguém; um vestuário com características rurais e não citadinas ou de cerimónia, etc. (os signos icónicos: motivos reconhecíveis). Na presença de texto: se existe um texto escrito e não texto nenhum; se é preto e não vermelho; se é grande e não pequeno, etc. (os signos linguísticos: texto verbal). Este tipo de associação mental ajuda a distinguir os diferentes elementos uns dos outros. Tem o mérito de permitir interpretar as cores, as formas ou os motivos por aquilo que eles são, algo que fazemos habitualmente de um modo relativamente espontâneo. Mas, talvez mais importante, permite, sobretudo, identificar nos motivos aquilo que eles não têm. Com efeito, este método alia à análise simples dos elementos presentes a análise da escolha destes elementos entre outros, o que a vem enriquecer consideravelmente, nomeadamente quando que se pretende averiguar acerca de opções de âmbito ideológico, em que se considera tanto ‘o dito’ como ‘o não dito’.

Lidar na interpretação da mensagem visual com o par “presença/ausência” exige que, para melhor compreender aquilo que a mensagem apresenta, tenha de se fazer o esforço, desde a criação das categorias, de imaginar o que nela poderia ter sido visto de diferente. As possibilidades de escolha são sempre múltiplas, integrando os factos mais e menos significativos. É claro que “a interpretação deverá apoiar-se num certo número de dados verificáveis, ou admitidos, de modo a que não se torne totalmente fantasista” e que “tanto a presença como a ausência de um elemento resultam de uma escolha que a análise deverá tomar em consideração, tanto quanto possível” (pp. 51-53). Em síntese, por permutação, os elementos são identificáveis não apenas graças à sua presença, mas também devido à ausência de alguns outros que lhes estão, todavia, mentalmente associados.

4. A imagem – mensagem para o “outro”

Concluo o conjunto de observações fundamentais que venho a resenhar (pp. 55-64). Além da definição dos objetivos e dos utensílios da análise da imagem, duas premissas indispensáveis ao exercício, deverão ser tidas outras considerações: o estudo da sua função e do contexto da sua aparição. O estudo da função não me ofereceu grandes desenvolvimentos – no caso da imagem no manual, restringi-me à função definida no texto verbal que a circunda.

Quanto ao contexto de aparição, o mesmo é condicionado pela expectativa e instruções de leitura. A análise intrínseca de uma obra, na sequência do estruturalismo dos anos 60, ensinou-nos a examinar as diferentes unidades de significação de uma mensagem e a fazer a sua síntese. Neste tipo de análise, a ideia principal a reter é a de que a interpretação de um texto não só pressupõe a interação de leis internas e externas ao texto, como as da sua produção e receção e o contexto de experiência anterior no qual se inscreve a percepção estética.

Em conclusão, estas linhas foram dedicadas a apresentar as implicações da denominada “análise da imagem”, enquanto modo de acesso à mensagem visual. A atividade analítica não surge natural e deve ser compreendida como um movimento “orientado para esse montante da mensagem onde se comercializam os efeitos de sentido” (p. 41). A “montante” da mensagem (conceito também utilizado por Laurent Gervereau) deverá ser a “montante” da análise, onde ela começa. A imagem, mensagem visual, é compreendida por Martine Joly entre a expressão e a comunicação, numa perspetiva analítica em linha com a sua função, o horizonte de expectativa e os diferentes tipos de contexto.

2.4. Justo Villafañe: a análise ‘sin sentido’

Na obra *Introducción a la teoría de la imagen* (2006), Justo Villafañe propõe o estudo da imagem em quatro dos seus domínios fundamentais: definição concetual, percepção cognitiva, estruturação e organização, análise de sentido. O campo de trabalho da *teoría de la imagen* reside no estudo dos elementos formais que compõem a imagem e na análise da significação que os ditos elementos produzem. Uma mensagem pode comunicar-se verbal ou iconicamente. Qualquer análise de conteúdo, minimamente elaborada, pode ser útil no momento de explicar as chaves semânticas do mesmo, mas, sem dúvida, esta redução da mensagem apenas ao sentido da mensagem verbal ou da icónica, acabaria por ser redutora (cf. p. 171). A imagem integra diversos componentes: estéticos, sociológicos, técnicos, formais, etc. Como representação permite uma abordagem multifacetada dos elementos morfológicos, dinâmicos, escalares, da linguagem visual e artística. Para o autor, a imagem tem dois tipos de significação associados: o sentido ou componente semântica e a própria significação plástica da imagem. Mesmo que uma imagem careça de sentido, possui sempre uma significação plástica passível de análise icónica.

Um dos objetivos da proposta teórico-metodológica de Villafañe é a instauração de uma análise “sin sentido” – ‘sem sentido’, porque procura excluir o sentido –, quando toma como

objeto a natureza icónica da imagem, se reporta a uma seleção da realidade; a um repertório de elementos fáticos e a uma sintaxe (pp. 23-30). É um método que se pode enquadrar perfeitamente dentro da tradição formalista. Uma perspetiva centrada nos aspetos morfológicos do texto imagético e subsidiária, em muitos aspetos, dos estudos iconográfico-descritivos de Erwin Panofsky. Na opinião de Villafañe (pp. 193-194), o sentido não deve entrar numa análise estrita, na medida em que essa busca, percebida por sua experiência, se revela tarefa inconclusiva. Acrescenta ainda que a procura de sentido, ao nível do paradigma metodológico, tem estado na base de aparelhos metodológicos de disciplinas tais como a semiótica, as teorias da informação e comunicação, a sociologia aplicada, etc., das quais se distancia, e que têm o denominador comum de redução a sentido de qualquer produto analisado. O autor salienta a importância de distinguir a análise em sentido estrito e o mero trabalho de crítica com que frequentemente se apresentam pretensas análises de todo o tipo de produtos visuais. O facto diferenciador é que a análise se baseia numa formulação teórica prévia, enquanto a crítica não depende de uma teoria do objeto, o que supõe que é lícito utilizar categorias não especificamente icónicas. A sua metodologia recolhe princípios gerais aplicáveis a qualquer imagem, afastando-se, assim, de modelos analíticos que apenas funcionam dentro de um meio de representação.

Em uma análise da obra *Guernica*, de Pablo Picasso, Villafañe (pp. 195 ss.) afirma que: “este análisis formal de la plástica del *Guernica* será, pues, mi único objetivo en este capítulo, dejando abiertos, cómo no, los que puedan completar el mismo con otras interpretaciones históricas, culturales o semióticas”. Segue uma “metodologia analítica” em três passos: 1.º - operação de leitura, exaustiva, para obtenção de dados suficientes à definição plástica da imagem; 2.º - definição da imagem, que permitirá averiguar as variáveis de análise; 3.º - análise plástica propriamente dita, estudo sintético da imagem e explicação plástica da mesma.

A análise das condições e processos de significação da imagem é composta por elementos de representação (p. 170): i. os espaciais: ponto, linha, plano, textura, cor e forma; ii. os temporais: movimento, tensão e ritmo; iii. os escalares: dimensão, escala, formato, proporção. Na primeira sintaxe, os elementos classificam o que há de mais elementar da representação-imagem: i. espaciais: fixa/móvel, plana/estereoscópica; ii. temporais: isolada/sequencial, dinâmica/estática; iii. dimensionais: grande/pequena. Numa segunda sintaxe, diriam respeito ao estudo da estrutura da imagem (estrutura espacial; temporal; de relação) e à significação plástica, analisável formalmente.

Quanto ao processo de significação, Villafañe considera que as imagens constituem modelos de realidade e que a percepção e representação visuais são responsáveis por essa “modelização”. O conceito de significação plástica explica-se por factos: os repertórios iconográficos – múltiplas iconografias, variações plásticas de um determinado tema, como ocorre com a pintura sacra nas obras de versões (de “adoração”, da “última ceia”...). Para que uma imagem produza significação, precisa de um sentido, o componente semântico, e de elementos icónicos que se relacionem, o significado plástico. A significação plástica surge da qualificação que através da imagem se faz da ordem visual. Não obstante, a imagem pode produzir uma qualificação de sentido que ela mesma veicula, podendo alterar a própria semântica da dita imagem mediante determinados recursos exclusivamente icónicos (anulações de câmara, tamanho do quadro, formato, proporções, etc.). Villafañe quer dizer nestas páginas que a utilização de métodos de análise de conteúdo tradicionais é em si mesma ineficaz, pois apenas valoriza aspetos formais da imagem, não tendo em conta a significação plástica. Estes métodos são incorretos porque não consideram a influência que a “puesta en escena” tem sobre o sentido da imagem. Na análise da significação, o estudo dos elementos formais da composição é indispensável. Porém, é apenas a partida para compreender a natureza irrepetível de qualquer imagem, assim como para efetuar, posteriormente, qualquer outro tipo de análise de conteúdo, de estilo, iconográfica, etc.

Nesta perspetiva, poderia enunciar-se o conceito de significação plástica como “a soma de todas as relações produzidas pelos elementos icónicos organizados em estruturas segundo um princípio de ordem, à margem do sentido de que, ocasionalmente, a imagem é portadora”. Para entender o conceito de significação plástica, há que sair da lógica do sentido e aprofundar mais o que se poderia chamar de resposta percetual organizada, tendo em conta primordialmente variáveis formais: não se trata de reduzir a imagem ao sentido, como pretende, por exemplo, a semiótica, nem de explicitar as chaves estéticas, as variáveis de estilo ou o lugar e a época nos quais se produziu a imagem, como fariam a Teoria e História da Arte (cf. pp. 171-173).

Em obra anterior, a metodologia de análise de Villafañe e Mínguez (1996) é ordenada em função de aspetos plásticos e semânticos. Propõem um método desenvolvido para imagens isoladas, um quadro, uma fotografia, uma cena, etc., sendo o mesmo dividido em etapas: 1.^a - leitura inicial da imagem: o investigador procura a maior quantidade de informações sobre a imagem sem considerar a articulação teórica; 2.^a - definição estrutural da imagem: leitura de vários elementos que estruturam a imagem, tais como nível de realidade, modelação da realidade,

geração da imagem, materialidade da imagem, natureza temporal, natureza escalar, elemento icónico dominante, função de significação e antecedentes iconográficos; 3.^a - análise plástica: estrutura espacial, construção espacial, temporalidade e dinâmica. No final efetua-se a análise da composição na sua totalidade. O objetivo principal da proposta é justamente isolar, ou melhor, identificar, a significação plástica.

Quanto ao modelo de Villafañe sobre a leitura da representação da imagem isolada interessa-nos particularmente reter o que designou por “elementos morfológicos” e “elementos dinâmicos e escalares”, por isso apresento uma tradução própria do que o autor escreveu acerca dos mesmos:

1. Elementos morfológicos primários

O autor afirma (cf. 2006, p. 189 ss.) que estes elementos, dos quais vou enumerar sete, são essenciais para o sentido. O sentido de uma imagem, depende das formas. Espaço e tempo são as categorias fundamentais que marcam o sistema percetivo. Na imagem fixa ou isolada o espaço é o parâmetro determinante da representação, a dimensão temporal é diminuta. A imagem fixa é determinada pelo modo de articulação no espaço dos diversos elementos visuais. Na representação fixa estudam-se os seguintes elementos morfológicos:

1. *O Ponto*. É o mais básico dos elementos morfológicos, pode ser definido como a unidade que representa a parte mais pequena e limitada de um espaço, pelo menos em termos relativos. A dimensão, a cor e os limites do ponto são sempre variáveis e relativos.

A função plástica do ponto depende principalmente de três fatores: 1. *A localização*: é um fator capital, num espaço determinado com limites precisos. A localização do ponto pode determinar a sensação de estabilidade ou instabilidade da imagem por um funcionamento em anisotropia (as propriedades de certos materiais variam conforme a direção de propagação de determinado fenómeno). Os espaços internos não têm valores simétricos, porquanto existem áreas com mais valor do que outras: os elementos localizados na parte superior são mais importantes, desafiam a lei da gravidade, têm uma função diferente dos da parte inferior; 2. *O contraste*: o cromático (formal, linear, etc.) com outros elementos, principalmente o fundo; 3. *A posição relativa*: um ponto isolado funciona de maneira independente; em grupo com outros elementos, eles interagem, acentua-se o ritmo e o paralelismo. A sucessão e repetição de pontos forma figuras, cria efeitos (de textura), sugere movimento (ondas do mar). O ponto pode figurar implícito numa imagem, em três tipos de situações. 1. Os chamados *centros geométricos*. O ponto pode

coincidir com o centro dinâmico, ou seja, com o lugar onde se localiza o elemento mais importante da composição (mas podem coexistir, hierarquizados, outros centros dinâmicos na composição). 2. O *ponto de fuga*. A maior parte dos quadros do Renascimento, tem neste lugar um ponto focal, um importante polo na orientação do olhar do observador. 3. Os *centros de atenção*. Na composição do quadro, como da imagem em geral, devido à sua geometria interna, o ponto corresponde a zonas que atraem a atenção do espectador.

2. *A linha*. É outro elemento morfológico destacado. O caráter ‘dibujístico’ das produções visuais demonstra o recurso à utilização da *linha*. Ela é um elemento plástico polivalente na representação. Tecnicamente, uma linha é composta por uma sucessão de pontos num trajeto descrito sobre um plano. Não é necessário que ela exista materialmente, pois pode criar-se uma linha implícita (por exemplo ao sobrepor duas cores; ao colocar dois pontos e, por indução, criar-se uma linha que une esses pontos). Quando contemplamos uma pintura emergem sempre linhas. Elas têm funções plásticas importantes, podem adicionar profundidade à composição; segmentar porções da imagem; separar planos; organizar o espaço; representar a forma, a estrutura e o volume dos objetos.

3. *O plano*. Elemento morfológico de superfície definido em função das propriedades bidimensionalidade e forma, o plano é o apoio das imagens, onde repousam todos os elementos morfológicos. Relaciona-se com o espaço. Dentro de um plano podem articular-se diferentes subespaços, para criar, por exemplo, profundidade. É necessário, no entanto, contar com uma série de limites, ele está intimamente dependente da cor (forma, dimensão, etc.) e esta relação condiciona a significação plástica de toda a imagem.

4. *A cor*. Não é uma propriedade intrínseca dos objetos. A percepção das cores depende de três fatores fundamentais: o comprimento de onda (faz-nos ver as coisas com uma cor ou outra); a saturação (define o grau de pureza da cor); a luminosidade (o brilho da cor). Entre as funções mais importantes da cor, quando apresenta distintas intensidades, temos a representação plástica do espaço, originando dois tipos de perspectiva: a aplicação de cores com o mesmo grau de saturação produz um espaço bidimensional, plano, com pouca referência à sensação de profundidade; a aplicação de valores de cor diferenciados em graus de intensidade, sugere um espaço sensorial tridimensional. A cor permite criar ritmos espaciais (mediante a variação da saturação), manifestações sintéticas e sensações térmicas. A justaposição de cores quentes e frias, aparte as sensações provocadas, dá igualmente uma sensação de profundidade. Ela contribui

ainda para a definição da composição, através dos contrastes que pode afirmar (uma força expressiva da maior grandeza).

5. *A forma*. É um elemento determinante do exterior visível da matéria. Se reconhecemos a figura é graças á associação de uma série de padrões percetivos. O autor conclui que o termo “forma” é um equívoco, no sentido em que a chave para o reconhecimento está na homologação entre o padrão visual e o que temos na memória. Podemos falar sobre a forma estrutural de um objeto sem confundir a estrutura, a disposição interna, com a sua aparência. Enquanto a estrutura define os traços e a disposição invariável dos elementos, a forma pode alterar-se e modificar-se. Numa perspetiva teórica, a forma é a soma dos limites exteriores e estrutura. Villafañe apresenta três procedimentos básicos de representação da forma: i. pela *projeção*. A função plástica da projeção é tornar percetível a terceira dimensão. Consiste na representação de um objeto a partir de um aspeto particular do mesmo, adotando um ponto de vista fixo, por exemplo na perspetiva central ou cónica. É necessário que a representação nos mostre uma determinada série de traços; ii. pela *perspetiva* (*escorzo*): também participa da representação projetiva (ortogonal, por exemplo). Consiste na representação forçada de um objeto pelo desvio da representação esquemática mais simples. Qualquer projeção geométrica produz uma certa representação em perspetiva, mas para falar da perspetiva em si, teremos de apurar o grau de deformação. A função plástica mais evidente do *escorzo* pode ser a de produzir tensão e dinamismo; iii. pela *sobreposição*: esta consiste na representação incompleta das figuras por meio da sobreposição. As principais funções plásticas são: hierarquizar a composição; criar um percurso ou itinerário no interior da composição; contribuir para a unidade da composição. A sobreposição favorece o efeito de profundidade. Dois requisitos devem ser preenchidos para que os objetos nas figuras tenham identidade: serem percebidos como independentes; estarem situados em diferentes lugares.

6. *A textura*. É o efeito de superfície que mais contribui na criação da materialidade do objeto. O tratamento da superfície é um fator notável para o peso visual. Na sensação de textura coexistem propriedades sensoriais óticas e táteis. A função plástica é a de provocar uma sensação de matéria. Os objetos e elementos plásticos com um acabamento texturizado pesam mais do que aqueles que oferecem um acabamento polido. A textura parece prolongar a superfície do objeto para além dos seus próprios limites, enquanto as superfícies “tratadas homogéneamente refuerzan el efecto plástico de los contornos al interrumpir, bruscamente, la superficie de los objetos”.

2. Elementos dinâmicos e escalares

1. *Elementos Dinâmicos*. Quando fazemos referência aos elementos dinâmicos referimo-nos aos elementos que contribuem na criação da sensação de movimento. Os elementos dinâmicos são aqueles que “ativam a imobilidade” de uma imagem fixa, contribuindo na mobilização e conformação da estrutura temporal da mesma. O conceito de estrutura temporal diz respeito à representação do tempo da realidade. Numa imagem podem dar-se dois tipos de temporalidade: i. *Sequência*: é dominada pela ideia de sucessão (uma narração) e encontra-se maioritariamente assinalada nos formatos visuais horizontais, portanto retangulares, os quais permitem efetivar um percurso mais longo e demorado pela imagem; ii. *Simultaneidade*: é dependente da ideia de presente, encontra a sua melhor expressão nos formatos quadrados ou circulares. Os elementos dinâmicos da imagem fixa são imateriais e intangíveis, eles dão sugestões percetivas. Os dois elementos dinâmicos mais importantes são a tensão (explica-se através dos conceitos de força e direção, pode manifestar-se mediante o jogo de proporções, a orientação oblíqua, a distorção da forma) e o ritmo (estrutura e periodicidade, isto é, hierarquização dos elementos e repetição ordenada de certos motivos iconográficos).

2. *Elementos Escalares*. Têm a ver essencialmente com a quantidade e são em número de quatro: tamanho, escala, proporção e formato. Estes elementos implicam relações entre os motivos icónicos que aparecem na imagem e podem apresentar distinta natureza, desde a simples relação quantitativa, quando a imagem representa a realidade, ao desenho esquemático de um mapa. Os processos escalares influenciam na legibilidade e leitura da imagem:

2.1. *Tamanho*: este fator determina a identificação dos objetos que nos rodeiam e, em termos gerais, remete-se à dualidade do grande e do pequeno. O tamanho impõe-se como uma categoria de identificação da imagem e do seu objeto. É uma categoria de identificação relativa ao observador: o homem percebe o tamanho na relação com a sua própria dimensão e imagem. Na imagem representada, a relação de cada entidade com a superfície total do plano é diretamente proporcional à sua importância visual (não necessariamente igual à importância simbólica ou conotada, por exemplo). Em termos de perceção, depende do tamanho a criação de maior ou menor peso visual do objeto;

2.2. *Escala*: resulta imprescindível no entendimento do espaço visual que nos rodeia, permite ampliar ou reduzir o tamanho de qualquer objeto, relativizando a sua importância, sem que se vejam alteradas as suas proporções estruturais. O conceito de escala distingue dois tipos fundamentais da mesma: 1. *Escala externa*: refere-se à relação entre o tamanho absoluto da

imagem representada e o seu referente (exemplos: mapas, maquetas de edifícios, quaisquer desenhos à escala); 2. *Escala interna*: implica uma relação entre o tamanho do objeto representado na imagem e o tamanho global da própria representação; os elementos dentro da própria imagem podem ou não obedecer a diversas escalas

2.3. *Proporção*: designa a relação quantitativa entre a dimensão de um objeto e as suas partes constitutivas; o seu fundamento reside na medida; expressa a ordem interna da composição; é essencial na produção de sensações de ritmo e dinamismo na imagem. A proporção, enquanto definição de limites submete-se a variações históricas: os cânones estabelecem proporções fixas entre as partes que compõem um todo (Lisipo estabilizou a figura humana, ao dizer que a altura devia corresponder à medida de oito cabeças).

2.4. *Formato*: o mundo visual é ininterrupto e para que possamos perceber temos de criar uma série de limites; estes são postos pelo contorno, (também pela “margem” ou “esquadria”), por vezes substituindo a moldura. O formato é dado pela linha, ou mancha, vista ou imaginada, que limita o espaço visual. Limite e contorno são equivalentes. O contorno é o que nos proporciona de maneira automática as coordenadas necessárias para que o olhar se possa orientar. O formato implica um jogo de relações e de forças percetivas, é um elemento que implica uma relação entre duas qualidades do espaço, a horizontalidade e a verticalidade. Os formatos determinam a significação plástica da imagem. Quando introduzimos movimentos que contradizem o formato estamos a colocar em cena uma tensão visual.

2.5. Laurent Gervereau: propostas para uma grelha de análise

Em *Ver, compreender, analisar as imagens* (2007), Gervereau afirma que a interpretação das imagens remonta à pré-história. O carácter religioso das primeiras composições obrigava a uma verdadeira leitura simbólica, que ainda hoje continua a ser fundamental para a compreensão daquilo a que se chama “artes primitivas”. Nas sociedades industrializadas a leitura funciona igualmente numa operação mecânica, pela utilização de convenções gráficas. Os ecrãs, os livros, a imprensa, os museus, a publicidade põe-nos diariamente em contacto com representações que na maioria das vezes são ignoradas ou consumidas no seu primeiro sentido, é normal que assim seja, pois não poderia ser de outra maneira. A compreensão dos ícones é uma operação útil, voluntária e circunstancial (p. 10, 11); Joly (1999, p. 9) já tinha dito que a utilização das imagens

se generaliza. De facto: “quer as olhemos quer as fabriquemos, somos quotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação”.

Apresentando uma “análise iconográfica”, que se pretende “simples, clara e interdisciplinar”, o autor (2207, p. 9) aborda a imagem, onnipresente, nas suas mais variadas formas [quadros, fotos, anúncios, cinema, etc.], recorrendo a uma grelha de análise geral. Alerta para a necessidade de se entender bem a realidade última da imagem:

[...] toda a gente sente que a imagem tem que ver com o imaginário, logo com o fugaz e com o imaterial. A imagem, aliás, não se pode acantonar na reprodução; não é uma mera transposição do real; é também um real intrínseco com as suas propriedades e os seus circuitos.

Gervereau opta, como disse, por “uma abordagem pragmática, tentando inventariar, em simultâneo, os tipos de métodos de análise da imagem e os tipos de imagens”. Na sua opinião – de especialista em história da produção visual humana, disciplina que chamou de “Histiconologia” – “observar uma imagem de modo diferente do que com uma simples intenção de consumo fugaz, é fazer-lhe perguntas”. As metodologias e as grelhas de análise devem ser adaptáveis, de acordo com o que se pretende estudar, e evoluir em função do *corpus* considerado. Numa grelha de análise da imagem por si apresentada deu importância sobretudo a conhecimentos de história da arte, semiologia e história (pp. 41-44). Assim, descreve o que faria o estudioso de cada uma destas áreas. O historiador de arte, perante uma imagem física de pintura, desenho ou outra, será instintivamente levado a tratar do estilo do documento. Ele vai “comparar o modo de representar os homens, os animais ou os ídolos. Dará saltos no tempo”. O semiólogo, para quem o que interessa é o sentido da imagem, aquilo que o artista quis exprimir, os símbolos de que se serviu, vai pegar na imagem e introduzi-la numa grelha de análise. Ocupar-se-á também da composição, mas em termos de “lugar significante”. Os semiólogos passarão daquilo a que chamam o “significante”, ou seja, o sentido de base, para o “significado”, o sentido projetado. Poderão traduzir em esquema estas “circulações teóricas da imagem”. Por fim, o historiador terá dificuldade em falar de uma imagem sem colocar questões: de quando data? quem a fez? como foi interpretada na época? qual foi a sua função? é representativa de um certo período? etc.

O investigador que queira fazer análise com recurso a uma grelha deve considerar tal instrumento como um “encorajamento à compreensão”, não é obrigado a aplicá-la inteiramente, pode legitimamente personalizar a análise, mas deve explicar aquilo que retém e aquilo que

omite. As três etapas da grelha são: a descrição, a evocação do contexto e a interpretação. A última etapa relaciona as duas anteriores. A descrição inspira-se nos métodos do historiador da arte; a evocação do contexto, nos métodos do historiador; a análise toma como referência a metodologia do semiólogo. Os itens propostos por Gervereau (2007), podem ser organizados do seguinte modo (pp. 55-60):

1. Descrição

1.1. Técnica.

Diz respeito à obtenção de informações gerais (autoria, materiais, localização] relativas aos documentos considerados: nome do(s) emissor(es); modo de identificação dos emissores; data de produção; tipo de suporte e técnica; formato; localização.

1.2. Estilística.

Baseia-se em grande parte nos estudos dos historiadores da arte (associação do ícone à produção de diversos criadores no mesmo período ou a outras produções do mesmo autor, o objeto de estudo do contexto). Consiste em interrogar os constituintes plásticos específicos do objeto de análise. Colocam-se três grupos de questões:

1.2.1. Número de cores, cálculo das superfícies e da predominância (cor dominante em ocupação de espaço). Sobre as cores: sentimentos associados (alegria/tristeza...), simbolismo (heráldica, símbolos nacionais...), passagem da cor-matéria para a cor-símbolo – portanto, para o domínio do estudo do contexto e da interpretação.

1.2.2. Volume e intencionalidade do volume (massas volumosas maiores). Sobre o volume: algumas imagens representam volumes (fotografias de esculturas, cenas de reportagem), outras integram volume na sua produção (como o “empastamento” na pintura), “mas a principal fonte de volume é a perspectiva”. Qualquer espaço é caracterizado por direções no espaço do plano. A combinação de linhas horizontais, verticais e diagonais dá espaços a três dimensões. A profundidade no quadro, ou no papel de uma página, é expressa por movimentos de grande-pequeno, acentuado-não acentuado, claro-escuro; diagonais, intersecções, cores. Para o efeito de volume ver, por exemplo, os “drippings” de Jackson Pollock – na categoria corporal: tinta escorrida numa tela, jogo de intensidades, “como os vasos sanguíneos” – ; sem efeito de volume, o *Quadrado Negro*, de Kazimir Malevitch – na categoria geométrica: superfícies planas, ausência de “linhas de fuga” sugerindo perspectiva.

1.2.3. Organização icónica. Quais as linhas diretrizes ? Qual o tipo de organização: focalizada, axial...? Que composição?

1.3. Temática. Na fase descritiva o vocábulo “temática” refere-se essencialmente a uma primeira leitura. A interpretação geral será feita posteriormente, no cruzamento de dados. Verificar relação entre: o título; o que é representado; os símbolos; as temáticas gerais. Nesta fase colocam-se quatro questões pertinentes:

1.3.1. Qual o título e qual a relação texto-imagem ? O título é um pilar central do sentido. Deve-se ver se o texto está colocado na imagem ou a imagem no texto; o confronto entre legenda e ícone, ou não se a legenda é inferida; se a imagem e texto se corroboram ou opõem. Considerar que o texto tem uma função iconográfica que influencia a imagem. Exemplos: qual o título? autor do título (dado pelo autor ou não)? qual a relação texto-imagem (subordinação/explicação/com ou sem legenda)? qual a posição do texto (em cima, baixo, esquerda, direita); coerência entre texto e imagem.

1.3.2. Qual o inventário dos elementos representados ? Registrar o que é representado - numa leitura “metódica” ao primeiro olhar. Antes de interpretar, deve-se seriar os elementos perceptíveis. Existem duas perspetivas: i. Estudo das composições e das formas, segundo uma visão das representações enquanto criações artísticas: privilegiam-se as obras de alta qualidade, as exigências da História da Arte (p. 57); ii. O estudo da significação: explicitação do conteúdo das representações, dando menos atenção às características especificamente artísticas. Faz-se a enumeração dos elementos e das relações representadas; revela-se a significação principal/imediata da imagem e, eventualmente, as significações secundárias.

1.3.3. Quais os símbolos? Os símbolos são elementos de sentido que não se destinam a intervir por aquilo que mostram, mas sim por aquilo que pressupõem, fala-se do “signo figurativo que é imagem de uma coisa”. Neste momento o leitor de imagens reúne os elementos que lhe parecem emblemáticos, ou seja, que extravasam “por vontade do autor”, como diz Gervereau (p. 58). Trata-se de uma referenciação, não se podem emitir hipóteses (p. 58). Símbolos de ... (riqueza, poder, sabedoria, etc.).

1.3.4. Quais as temáticas de conjunto? Descobrir a ou as temáticas de conjunto, o sentido primeiro. Trata-se daquilo a que os semiólogos chamam “o significante”, o que é “denotado”. O “significado”, o sentido projetado, aquilo que é “conectado” (conotado) será tratado na interpretação posterior. Exemplos: O sentido primeiro, a mensagem retirada da visualização da

combinação dos elementos presentes (atividade; personagens, atitudes; animais; objetos; edifícios; formas, cores, linhas...).

2. Estudo do contexto

Segundo Gervereau (p. 61), “a principal proteção contra interpretações precipitadas é a invocação do contexto”. Podemos abordar o contexto por dois lados:

2.1. Contexto a montante: i. Os meios. O meio técnico, estilístico, temático, de onde procede a imagem original. Meio técnico: óleo sobre tela, desenho, gravura, escultura...; Meio estilístico: estilo gótico flamengo; manuelino; barroco...; Meio temático: retrato, paisagem, costumes/cenas domésticas, não figurativo...); ii. O autor. Nome de quem concebeu a obra e que relação esta tem com a sua história pessoal: participante ou não, relações pessoais, dados biográficos...); iii. O promotor. Entidade que encomendou a obra e que relação tem com a história da sociedade do momento: motivos da realização da obra, influências, contexto que a envolveu, tem dimensão simbólica? etc.

2.2. Contexto a jusante. Dados acerca da circulação da obra. A imagem conheceu uma difusão contemporânea da sua produção ou apenas difusões exteriores? passou por diversos proprietários? foi divulgada? que indícios ou testemunhos temos da sua receção ao longo do tempo? serviu como oferta, inspiração...; existem textos escritos sobre a mesma?...

3. Interpretação

Este ponto deve ser tratado após obtenção dos dados da grelha. Apoia-se na descrição e evocação do contexto, impõe uma atitude de modéstia: seguir por hipóteses (p. 85 ss.):

3.1. Significações iniciais: o título/comentário colocado anexo é do autor? O (s) criador (es) da imagem sugeriram uma interpretação diferente do seu título, da sua legenda, do seu sentido primeiro? Que análises contemporâneas da sua produção podemos encontrar?...

3.2. Significações posteriores: as análises e interpretações posteriores.

3.3. Balanço e apreciação pessoais: em função dos elementos fortes revelados na descrição, no estudo do contexto, e nas interpretações ao longo do tempo, que balanço geral podemos fazer? Como vemos hoje esta imagem, a obra é famosa/esquecida, marcante, de leitura clara/controversa?...; que apreciação subjetiva relacionada com o nosso gosto individual lhe podemos atribuir?

Em resumo, na interpretação de uma imagem produzida no passado, podemos: i. Partir do “balanço geral”. Em função dos elementos revelados na descrição, contexto e inventário das

interpretações ao longo do tempo, o analista compila então as observações, deve “dividir claramente a sua interpretação em estratos”. Isto é, “partindo daquilo que se pode estabelecer da interpretação do autor, orientar-se-á pela ou pelas interpretações dos seus contemporâneos, para chegar às da posterioridade. Decidirá então a que lhe parece ser a interpretação dominante, graças aos seus dois pilares mentais: a descrição e o estudo do contexto”, assumindo o risco de ter esquecido alguns aspetos ou ter sobrevalorizado outros, eventualmente os apreciados na altura da análise; ii. Partindo do “sentido atual”. Quando outros autores pretendem “conferir um sentido mais profundo ou mais pessoal aos seus estudos”. Como vemos atualmente esta imagem? O analista partirá sempre do seu balanço, fará uma espécie de “irisação do seu espírito”, começando pela absorção do conhecido, do estabelecido, para chegar a hipóteses estimulantes. Interpretar, nesta última ótica, significa partir do documento (com tudo que a sua construção implica), do “que se sabe”, e descobrir “aquilo que parece ser a ideia mais forte do ícone”.

Gervereau (pp. 91 ss.) tece ainda considerações e esclarecimentos sobre o analisar de imagens pelos semiólogos, à luz da passagem de um sentido próprio para um sentido figurado:

1. Figuras de retórica e figura de estilo. Para a interpretação relembram-se instrumentos de retórica e transposição: i. alegoria (expressão de uma ideia através de uma imagem); ii. aliteração (repetição com o mesmo som numa ou várias palavras, neste caso, repetição do elemento visual numa ou várias imagens); iii. catacrese (categoria de metáfora pela qual se compreende o sentido de uma palavra para além do seu sentido estrito); iv. comparação (figura que permite evocar um objeto através de outro); v. hipérbole (exagero de uma expressão); vi. litote (dizer menos para dar a compreender mais, negar o seu contrário para afirmar positivamente uma coisa); vii. metáfora (transformação do significado de uma palavra por uma comparação subentendida); viii. mimese (dar a imagem de uma determinada situação por referências realistas); ix. paradigma (evolução de um enunciado, declinação de um modelo); x. paráfrase (comentário da informação central); xi. silogismo (raciocínio lógico de três proposições, tal que a conclusão é deduzida do efeito de combinação da maior com a menor); xii. sinédoque (expressão de uma parte para exprimir o todo).

2. Consciente, inconsciente, sublimação. A psicologia ocupa-se das expressões psíquicas, testa os seus efeitos sociais. O indivíduo é atravessado por “pulsões de vida” (como apontou Rudolf Arnheim) e agentes de movimento e por “pulsões de morte”. De acordo com ensaios de psicanálise da arte, relatados por Gervereau, aplicados à compreensão do processo criador e à

interpretação das obras, as formas e os sentidos são lidos por alguns como expressões de arquétipo, são a consequência de toda a história do autor – cultural, social, afetiva, conhecida ou oculta. “Resumidas pela condensação numa mesma imagem [até na abstrata], estas manifestações plásticas utilizam linguagem simbólica, disfarçando assim por transferência certas pulsões”. Assim, diz, a sublimação é o modo como o indivíduo socializado sacrifica os seus instintos, em particular, os seus desejos sexuais, por fins considerados superiores, chamados “culturais” no sentido lato: transferência de energia a partir de um fim socialmente inaceitável para outro aceitável, geralmente valorizado. Ao afetar todos os domínios da atividade humana, a sublimação é um processo ativo no ato da criação e da receção de uma obra (fenómeno social da “reliquia”). Na última fase de uma análise, esta sublimação pode ajudar o analista a fazer uma focalização intensa, trabalhando com as emoções, descobrindo uma percepção sensível da imagem.

3. A liberdade do analista. A apreciação subjetiva, o ponto de vista puramente subjetivo, que não assenta em nenhuma base metodológica, faz parte da análise, pois ninguém a poderá evitar na interpretação, porque “afinal de contas, cada um vê o que quer ver”. O teórico da forma, Heinrich Wölfflin (1996), aproximou-se desta conceção constatando que, apesar da definição das formas de visão (*bildformen*) aludirem com frequência à “coisa em si”, é legítimo ressaltar que “não só se vê apenas de uma outra maneira, mas também se veem outras coisas”. Não podemos negar as virtudes da intuição, a pretensão de olhar de modo quase alucinatório para a imagem, de a deixar falar aos sentimentos. “Escritores e jornalistas construíram assim transposições admiráveis” (Gervereau, p. 96). Na fase das interpretações pessoais “nos dias de hoje, já não existe realmente avaliação. O seu verdadeiro mérito é, por vezes, dentro da sua cientificidade, justamente proclamar a sua não cientificidade: o seu carácter abertamente subjetivo.”

2.6. Kress & van Leeuwen: análise multimodal

Nas sociedades ocidentais, o visual e o verbal integram-se na criação de todo o tipo de mensagens. Nestas mensagens multimodais o visual não pode ser tido em oposição ao verbal, mas como uma componente integrante dos diversos tipos de texto. Neste sentido, os linguistas e semiólogos sociais Gunther Kress e Theo van Leeuwen têm vindo a desenvolver uma metodologia de análise dos recursos semióticos de um texto, para verificação do processo de construção de significados sociais. Procuram compreender a forma como os recursos semióticos

são utilizados na articulação dos discursos em função da variedade de contextos. A semiótica social interpreta as regras pelas quais os sinais são produzidos e recebidos no seio da sociedade. O texto visual, como modalidade de um sistema semiótico, tem uma estrutura, características e convenções que o aproximam dos sistemas linguísticos. Tal concepção supera a definição tradicional da semiótica com regras restritas baseada nos fundamentos teóricos de Ferdinand de Saussure.

Na afirmação de Kress e van Leeuwen (2006), para nós norteadora, as imagens, enquanto recurso para a representação, possuem regularidades culturalmente produzidas comuns a grandes grupos de seres humanos, no processo de construção de significados, como acontece com a escrita, podendo, portanto, ser objeto de descrição formal por meio de uma gramática. Porém, no que respeita à realização de significados, cada modo semiótico (imagético, verbal, gestual, etc.) possui possibilidades e limitações: o que pode ser realizado pela escrita pode não o ser pelas imagens e vice-versa. Os indivíduos participantes no processo de vida da imagem atribuem-lhe sentidos, no contexto das instituições sociais que, de diferentes graus e formas, regulam o que pode ser processado em imagem. Qualquer modalidade semiótica pode, assim, formar “textos”, isto é, conjuntos de signos coerentes entre si, internamente – como coerentes com o contexto ‘no’ e ‘em função’ do qual foram produzidos, externamente. A opinião de Kress (2000, p. 200) é de que as imagens “também produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos ou questões e interagem com o espectador com força semelhante ao texto linear”. Se o termo “gramática” é associado à ideia de um conjunto de normas e convenções que devem ser socialmente respeitadas, a gramática visual pretende descrever a forma pela qual os elementos das imagens interagem e se combinam numa totalidade (com normas e convenções) constitutiva de sentido.

O “visual” possui uma gramática própria. As aproximações aos efeitos da sua cultura são recorrentemente multimodais. No quadro do estudo de manuais a forma de organização da composição imagética é eminentemente multimodal. Carey Jewitt (2009, pp. 14-16) indica quatro pressupostos nos quais assenta a abordagem multimodal: i. os significados são produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e reproduzidos através de uma série de modos comunicativos e representacionais (gesto, postura, olhar, imagem, etc.), e não somente através da linguagem escrita ou falada; ii. todos os modos semióticos, além da fala e da escrita, são moldados pelos seus usos culturais, históricos e sociais; iii. as pessoas gerem significados através da seleção e da configuração em diferentes modos, pelo que a interação entre tais recursos é

importante para a produção de novos significados; iv) os significados dos signos concretizados nos diversos modos semióticos são sociais, isto é, num processo contínuo de criação/leitura/interpretação em contextos específicos, constituem-se a partir de diversas motivações e pelas normas e regras operadas no momento da produção e da receção do signo.

Independentes do meio utilizado (fotografia, desenho, esquema...), as imagens representam (ações, objetos, situações...) pelo recurso a aspetos como forma, cor, ângulo de visão, etc. A análise semiótico-visual adotada por Kress e van Leeuwen baseia-se na linguística e gramática sistémico-funcional desenvolvida por Michael Halliday. Kress e van Leeuwen (2006, pp. 41-43) adaptam ao modo semiótico visual as *metafunções* trabalhadas por Halliday¹⁷⁶. No seu modelo, as metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual*, passam a denominar-se, respetivamente, por *significados representacionais* (dão a ideia ou atividade realizada pelos participantes representados na imagem); *interativos* (realizam o tipo de interação estabelecida entre os participantes, os espectadores e os produtores da imagem); e *composicionais* (concretizam a coerência e a coesão entre os “elementos informacionais” da imagem). Na obra *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2006), estes autores dão a conhecer o seu entendimento de leitura de imagens e construção de significados, com recurso à utilização de uma gramática do texto visual (quadro 4). Considerando que o presente estudo tem o foco na análise de imagens de manuais de desenho, selecionei nas três metafunções categorias adequadas, exibidas no quadro-grelha:

¹⁷⁶ Halliday identificou três tipos de significado, i.e. , três “metafunções” em toda a forma de comunicação: a *metafunção ideacional* (referente ao tipo de atividade em curso); *interpessoal* (relacionada com o tipo de relação estabelecida entre os participantes); *metafunção textual* (relativa ao modo como no texto se organizam as metafunções ideacional e interpessoal).

Quadro 4. Metafunções e categorias de análise, segundo a *Gramática do Design Visual*, de Kress & van Leeuwen

Metafunção/significado	Categoria/sistemas
1. Metafunção ideacional (Significados representacionais: concretos, abstratos)	1. Estrutura narrativa Representações e eventos 2. Estrutura concetual Classificacional Analítica Simbólica
2. Metafunção interpessoal (Significados interativos)	1. Contato Olhar de demanda (<i>demand</i>) Olhar oferta (<i>offer</i>) 2. Distância social Plano fechado (<i>close shot</i>), intimidade Plano médio (<i>medium shot</i>), amizade Plano aberto (<i>long shot</i>), distanciamento 3. Atitude Sistema de perspectiva/“ponto de vista” Ângulo de visão (vertical ou horizontal) Imagens objetivas Imagens subjetivas 4. Poder (relações de, através dos ângulos de visão) Ângulo picado (elemento visto de cima) Ângulo frontal (ao nível dos olhos) Ângulo contrapicado (visto de baixo) Ângulo enviesado/oblíquo (face para o lado)
3. Metafunção textual (Significados composicionais)	1. Valor da informação (centrado ou disperso) Centro/margem Dado/Novo Ideal/Real 2. Saliência (relações de hierarquia entre max. e mín.) Plano na imagem Tamanho relativo Perspetiva Contraste (tonalidade, cor) Brilho ... 3. Moldura (estruturação e conexão) Linhas de moldura Espaços vazios circundantes Relações de contraste Descontinuidades (cor, brilho...) Mudança de formato Cores de fundo Vetores nos componentes visuais ...

Olhando ao modelo apresentado, a análise de imagens considera três metafunções e seus significados:

1. Metafunção ideacional

A linguagem permite representar entidades, objetos, fenómenos e a relação entre eles. Os significados representacionais, realizados de modo concreto ou abstrato pelos participantes (indivíduos, lugares, coisas) subdividem-se em duas estruturas: a narrativa, relacionada com representações e eventos; a concetual, com a substância dos participantes, podendo ser *classificacional*, *analítica* ou *simbólica*. No texto verbal estes elementos correspondem aos grupos de palavras constituintes da frase (nominal, verbal, etc.). A maneira como os participantes estão representados nas imagens define a configuração da estrutura narrativa ou da estrutura concetual de significação.

2. Metafunção interpessoal

Nesta verifica-se a relação estabelecida entre o leitor-espectador, os participantes representados no texto não-verbal e o propósito da mensagem, do emissor (2006, p. 115). Os significados interativos expressam-se no tipo de interação estabelecida entre participantes, produtores e espectadores. Com o propósito de demonstrar a aplicabilidade destes significados apresento uma definição dos sistemas contacto, distância social, a atitude e relações de poder:

2.1. Contacto

Nos significados interativos o contacto existe quando se observa um vetor imaginário saído dos olhos da figura representada. Interação entre a imagem (produtor) e o leitor-espectador da imagem. A interação envolve os participantes representados (pessoas, lugares, coisas representadas) e os participantes interativos (pessoas que se comunicam com outras por meio de imagens, os produtores e os espectadores dessas imagens). O contacto (*contact*) pela visão manifesta-se de duas maneiras: i. por demanda (*demand*), o olhar dos participantes interpela o espectador, vê-se um contacto visual explícito, reforçado pela expressão facial e gestos dos membros. Quando os participantes da imagem olham para o espectador, vetores formados pelo trajeto do olhar fazem a conexão entre ambos. Na posição de demanda, uma vez que o leitor é tocado diretamente, dando a sensação de ser conhecido do participante representado, pode ver-se sugerida a construção de um apelo dirigido à partilha de sentimentos e cumplicidades ou de partilha de identidade nacional; ii. por oferta (*offer*), quando o participante ou personagem representado não olha nem se dirige ao espectador, não estabelecendo qualquer tipo de contato. O objeto do olhar remete-se ao papel de ser contemplado, de oferta. O espectador é o sujeito do

olhar. O contacto distanciado com o leitor não promove uma identificação imediata entre ambos. Porém, tal não implica uma desvalorização do que é representado, pelo contrário, é muito comum este tipo de pose na apresentação de figuras políticas vistas de perfil, de olhar fixo no horizonte, com pose voltada ao infinito, etc., como surgem nas moedas, notas, cartazes de propaganda, entre outros, significando, portanto, nestes casos, um distanciamento criador de “respeito”, de elevação, de misticidade. A característica necessária para que a demanda ou a oferta se deem é que o objeto da imagem seja humanizado.

2.2. Distância social

A distância social (*social distance*) depende do enquadramento das personagens dentro da imagem. Em termos básicos resume-se a três possibilidades: plano aproximado (*close shot*) - a imagem retrata a cabeça e os ombros do participante; plano médio/ “americano” (*medium shot*) - a imagem mostra o participante dos joelhos para cima, a sua roupa, adereços; plano geral (*long shot*) - o participante representado é mostrado de corpo inteiro dentro de um cenário de fundo. À semelhança do sistema do ponto anterior, o enquadramento da personagem dado pelo plano corporal transmite maior ou menor interação consoante a aproximação do motivo fotografado, isto é, quanto mais próximo e focado estiver o rosto da personagem maior parece ser a relação de familiaridade com os leitores. No plano aproximado, o grau é de intimidade (escala íntima); no médio é de amizade e sociabilidade (escala pessoal); no geral, a interação é praticamente nula (escala social).

2.3. Atitude

A seleção do sistema de perspetiva ou, por outras palavras, do “ponto de vista”, por parte do produtor da imagem, quanto à apresentação dos participantes, transmite atitudes (*attitudes*) que variam entre a objetividade e a subjetividade.

A imagem objetiva diz respeito a cópias fieis da realidade empírica, é por definição naturalista. A subjetiva revela algum grau de desconhecido face ao representado, podendo até violar algumas leis da representação considerada natural, como no caso das imagens simbólicas. As imagens objetivas apresentam o participante-objeto sem artifícios, retratado a partir de ângulos de visão inócuos, neutralizadores dos efeitos de perspetiva. Por outro lado, as imagens subjetivas incorporam distorções resultantes da exploração de diversos efeitos pelos quais ela é constituída. Segundo Kress e van Leeuwen “as atitudes subjetivas devem ser entendidas como atitudes socialmente determinadas [para serem compreensíveis], e não como atitudes individuais

ou únicas” (2006, p. 135), ainda que estas imagens sejam retratadas a partir de um ponto de vista selecionado pelo seu produtor e imposto aos participantes representados.

O próprio ângulo adotado na imagem influencia a atitude a transmitir: no ângulo horizontal (de movimento panorâmico), mesmo as imagens subjetivas podem estabelecer relações de algum envolvimento com o espectador, quando configuradas no ângulo frontal (*frontal angle*). Ao invés, quando o ângulo é oblíquo/vertical (*oblique angle*), o mesmo não se verifica porque os planos de registo e de observação não são coincidentes.

2.4. Poder

Os ângulos de visão escolhidos para representar os participantes expressam relações de poder entre estes e o espectador. Nos ângulos verticais temos: o ângulo “picado” (*high angle*), em que o participante é visto de cima e, por isso, parece mais pequeno perante o espectador, sendo que este último lhe atribui inconscientemente menos poder e significado. Quando o participante representado se encontra ao mesmo nível do olhar, ângulo frontal (*eye angle*), não existe qualquer aumento ou diminuição de poder, cria-se uma espécie de envolvimento entre o produtor da imagem e os leitores. Se o ângulo for “contrapicado” (*low angle*), o participante representado surge visto por baixo, em posição de superioridade e de maior poder perante o espectador (2006, p. 149). Em síntese, no ângulo vertical, encontramos três possibilidades de tratamento do poder: submissão (vista de cima), eliminação de assimetrias (de frente), domínio (de baixo).

3. Metafunção textual

Finalmente, nesta metafunção relativa aos significados composicionais, a análise de textos imagéticos inclui três sistemas: i. Valor da informação: relativo à posição e configuração dos elementos nas diferentes regiões do plano (folha, tela...) e relação da imagem com o verbal; ii. Saliência: sobre as relações de hierarquia entre os elementos utilizados para atração da atenção do espectador; iii. Moldura: elementos utilizados para agregar ou isolar os componentes da imagem.

3.1. Valor da informação

Refere-se à significação dada aos elementos em função da sua localização na página, ao posicionamento dos elementos específicos, segundo os valores de visibilidade das várias zonas da imagem: direita e esquerda, superior e inferior, centro e margem. Assim, no par “centro-margem” temos no centro, informação de valor central e na margem, informação de valor periférico e secundário. No sistema “dado-novo”, no dado, informação já conhecida e consensual e, no novo, a novidade e a passível de discussão. De acordo com as posições: no

lado esquerdo em cima, o dado e ideal; no lado direito em cima, o novo e ideal. No lado esquerdo em baixo, o dado e real; no lado direito em baixo, o novo e real. Na oposição “ideal-real”, no ideal, a informação idealizada e de prestígio, no real, a de caráter realístico e prático. Portanto, quanto ao valor informativo, o novo consta sempre do lado direito, ou seja, a informação merecedora da maior atenção do leitor ocupa a parte direita. O dado conhecido, o que não é necessário evidenciar, surge do lado esquerdo. Em cima, a parte superior da página, é o lugar do ideal. Em baixo, o do real, como que em repouso, é visto no final, de acordo com o movimento da leitura.

3.2. Saliência

A utilização de recursos na página para atrair a atenção do leitor concretiza-se através da disposição intencional de um conjunto de recursos: plano da imagem (o primeiro); tamanho relativo (o maior); perspectiva (usada para destacar); contraste (de tom e cor mais saturados); brilho (o mais intenso), tipo e formato de letra (os mais visíveis), vetores de ligação de um elemento a outro para guiar a ação do leitor (utilização de setas de ligação, linhas, dedos a apontar, olhar direcionado dentro da imagem, etc.). Ao valorizar uns elementos em detrimento de outros, a saliência cria relações de hierarquia e poder. Habitualmente, a observação da página percorre em primeiro lugar os elementos mais salientes. O grau de saliência define de forma decrescente a trajetória de leitura (2006, p. 205 ss.). A saliência ocorre sempre em contexto, é um valor relativo. Pode também existir saliência de alguns elementos, quer pela repetição (na página) e ênfase (no conjunto de páginas), quer pelo recurso à repetição de cores, em formas diferentes, ou pela repetição de formas, com cores diferentes.

3.3. Moldura

A “moldura”, margem, esquadria, linha percebida pela diferença de cores ou texturas entre dois campos contíguos... é um instrumento que confere diferentes graus de estruturação e conexão entre os elementos ou grupos de elementos num campo visual. A ausência ou presença nos elementos de uma composição, de linhas de contorno com diferentes espessuras; espaços vazios; contrastes; variações de cor e brilho; cores de fundo; formas distintas ou de vetores formados pela própria organização da página, por exemplo, condiciona fortemente a leitura. Os elementos de estruturação e definição das formas criam verdadeiras linhas de estruturação e divisão do espaço, criando ilusões de proximidade e realce da informação.

2.7. Erwin Panofsky: o método iconológico

A utilização de sistemas simbólicos faz parte da comunicação desde os primórdios da humanidade. O ícone, como o símbolo é uma entidade que representa ou remete para alguma coisa, de acordo com convenções criadas na transmissão de mensagens dentro de sistemas culturais específicos. O ícone substitui a mensagem escrita, transferindo-a para uma representação pictórica, apesar disso, como signo que é, mantém com o seu referente uma relação de similitude.

Erwin Panofsky (1892-1968) foi um dos primeiros pensadores a concretizar a distinção entre iconografia e iconologia. Segundo o autor, no texto fundamental *Estudos de iconologia* (1986), original de 1939, iconografia é um ramo da História da Arte que trata do conteúdo temático ou significado das obras de arte, enquanto algo diferente da sua forma. Entende-se, correntemente, iconografia como estudo do tema ou assunto e iconologia como estudo do significado do objeto¹⁷⁷. Iconografia (de *eykon*, imagem e *graphia*, escrita), significa estudo descritivo da representação visual sem considerar o seu valor estético; o conjunto de imagens a respeito de um determinado assunto; a linguagem visual utilizada na representação de determinado tema; estudo da origem e formação das imagens. Em edição, iconografia é o conjunto das imagens publicadas numa obra. A pesquisa iconográfica debruça-se sobre a escultura, monumentos, quadros, fotografias, etc., classificados e descritos a partir da sua representação associada a fontes verbais. A palavra-chave da iconografia é a descrição.

Em *Iconology: image, text, ideology*, W. J. T. Mitchell (1987) observa que embora tenhamos milhares de textos sobre imagens ainda não temos uma teoria satisfatória a seu respeito – o autor retoma o termo “iconologia” (de crítica) no seu sentido literal de estudo do “ícone” (imagem, pintura) e do “logos” (palavra, discurso). O que temos é uma variedade de disciplinas que tentam convergir para o problema da representação pictórica e da cultura visual. Identificam-se problemas inerentes à tentativa de dominar a representação pictórica com o discurso verbal, quando se diz que o poder do visual é maior do que nunca. A centralidade atual da imagem resulta da *pictorial turn* (“viragem imagética”, em tradução livre), na expressão cunhada por Mitchell (1995), e corresponde hoje à mudança ocorrida anteriormente com a

¹⁷⁷ Panofsky exemplifica as diferenças recorrendo ao ato de um homem a levantar o chapéu. Primeiro, a iconografia: um homem retira da cabeça um chapéu; segundo, a iconologia: o levantar do chapéu educadamente – um gesto “resquício do cavalherismo medieval: os homens armados costumavam retirar os elmos para deixarem claras as suas intenções pacíficas”. A importância dos costumes na compreensão das representações simbólicas.

linguistic turn (“viragem linguística”), em especial na relação entre filosofia e linguagem, explicada por Richard Rorty na antologia *The linguistic turn. Essays in philosophical method* (1967). A *viragem imagética* refere-se, por definição, ao papel central que a imagem desempenha na crítica social contemporânea e à “crise” atual na forma de encarar esse objeto ‘arredio’ à descrição: a imagem rompe com os planos e modos tradicionais do discurso da linguagem verbal. Na opinião de Mitchell (p. 13), a imagem tornou-se “um ponto de peculiar fricção e desconforto junto a uma larga faixa de questionamentos intelectuais”.

A iconologia, em sentido amplo, teve o seu apuro nos estudos de Panofsky e estaria relacionada com uma retórica da imagem em duas frentes: trabalho descritivo (como o de alguns historiadores antigos a propósito de obras de arte); estudo sobre “o que dizem as imagens”, o que narram, como convencem. Enquanto relação imagem-texto ela é fundamental para o estudo das imagens em História da Arte. Mitchell (cf. 1987, p. 198) conclui que o estudo das imagens se concentrou tradicionalmente na pintura; que as imagens são um produto da poética, uma espécie de seres vivos, uma segunda natureza que os homens criaram em seu redor. Então, se as imagens são como formas vivas, os ambientes dos *media* são o seu habitat, o *locus* onde adquirem vida: o conceito de *media* é mais que o material e a mensagem de M. McLuhan, é um conjunto de práticas e materiais (tecnologia, tradições, hábitos...) onde se agrupam figura e objeto.

Como ramo da História da Arte, a iconologia contextualiza as obras na produção e pensamento de determinado autor ou período histórico. É o estudo e interpretação de imagens, monumentos, figuras alegóricas, etc.; de ícones; do simbolismo na representação visual da arte, através de uma análise do contexto histórico-cultural do objeto. Enquanto a iconografia trata do tema ou assunto, a iconologia estuda o significado do objeto, não se limita ao exame estatístico preliminar. A palavra-chave da iconologia é a interpretação. Panofsky fornece um exemplo ilustrativo das diferenças entre os dois conceitos: o ato de um homem levantar o chapéu é, num primeiro momento iconografia: é tão só um homem que retira da cabeça um chapéu. Num segundo momento, em iconologia, o ato de levantar o chapéu é revelador de boa educação, um gesto “resquíio do cavalheirismo medieval, pois “os homens armados costumavam retirar os elmos para deixarem claras suas intenções pacíficas”. O autor valoriza a influência das normas instituídas na compreensão das representações simbólicas.

1. O método de Panofsky

O cientista inicia a sua pesquisa pela observação dos fenómenos naturais ou dos registos humanos. A seguir, decodifica os registos e interpreta-os. Por fim, “os resultados precisam ser classificados num sistema coerente que faça sentido” (1989, p. 26). O processo percorre a observação, interpretação e apresentação dos resultados. Na análise das obras de arte — coexistem duas formas de abordagem: no início uma mais objetiva, a “pesquisa arqueológica” e, depois, outra mais subjetiva, a “recriação estética”. Em *O Significado nas Artes Visuais* (1989), Panofsky sugere ao historiador, entre outras recomendações, que se instrua sobre as circunstâncias em que o objeto foi criado; verifique e compare toda a informação factual existente (idade, autoria, condições de produção e receção, padrões estéticos, etc.); se cultive nos livros de teologia e mitologia para melhor situar o assunto no passado e no presente; conheça os princípios formais da obra ou que observe as tradições representacionais para constituir a história dos tipos iconográficos.

O método iconológico de análise da obra de arte por si desenvolvido não poderia depender apenas das fontes, principalmente literárias, nem sempre existentes ou disponíveis. O estudo da forma, modo, tema, objeto ou significado permitiriam a criação de uma metodologia de análise de uma obra a partir do seu tempo e espaço em relação com outras produções culturais contemporâneas. A análise dá-se em três níveis distintos: i. análise pré-iconográfica (a “forma”); ii. iconográfica (iconografia em sentido preciso) — “em qualquer dos níveis em que nos movamos, as nossas identificações e interpretações dependerão da nossa bagagem subjetiva e, por essa mesma razão, terão de ser corrigidas e controladas por uma grande consciência dos processos históricos que, no seu conjunto, se podem designar por tradição” (1989, p. 28); iii. iconológica (quando a interpretação vai ‘para além’ do visível representado). Nesses níveis sugere o tema, descreve o ato, indica o meio e os princípios orientadores/corretivos para a interpretação:

1.1. Conteúdo temático primário ou natural

O nível mais básico corresponde à percepção natural ou aparente da obra, na sua forma “pura”. Neste não se aplicam conhecimentos aprofundados para perceber a mensagem. A descrição pré-iconográfica é realizada de acordo com a experiência. Recorrendo ao exemplo dado por si, da pintura *Última Ceia*, de da Vinci. se parássemos no primeiro nível, o quadro poderia ser percebido somente como uma pintura de treze homens sentados à mesa. É um grau de entendimento despojado de qualquer conhecimento de contexto cultural. O nível subdivide-se em “factual” e “expressivo” (identificação das formas puras, de configurações de linha e cor,

das qualidades expressivas). “O mundo das formas puras, reconhecidas como portadoras de significados primários ou naturais, pode ser chamado o mundo dos motivos artísticos. Uma enumeração destes motivos constituiria uma descrição pré-iconográfica da obra de arte” (1989, p. 21). Assim, temos: i. objeto da interpretação: o tema primário, constituído pelo mundo dos motivos artísticos; ii. ato da interpretação: a descrição; iii. equipamento para a interpretação: a experiência prática, a familiaridade com objeto e eventos; iv. princípios orientadores/reguladores da interpretação: a história do “estilo”, a maneira pela qual se dá a expressão nas formas, “sintomas culturais ou símbolos”.

1.2. Conteúdo secundário ou convencional

O segundo nível de compreensão exige um certo conhecimento iconográfico, porque se dá início à interpretação mais aprofundada da mensagem e do seu significado. Avança-se para conteúdos culturais e conhecimentos iconográficos. Perante a mesma pintura um observador ocidental entenderia que ela representaria a *Última Ceia*, como veria que a representação de um homem com auréola e um leão poderia ser um retrato de São Jerónimo. Quando na análise relacionamos motivos artísticos e representações portadoras de um significado secundário ou convencional, estamos perante imagens denominadas de histórias ou alegorias. A análise destas imagens pertence ao campo da iconografia mais aprofundada, na medida em que envolve uma cuidada identificação dos motivos.

1.3. Significado intrínseco ou conteúdo

No terceiro e último nível de interpretação, o observador interpreta a mensagem da representação sob o ponto de vista histórico, social e cultural. Estabelece inter-relações levando em conta a história do artista, a técnica e os dados da cultura para entender o seu significado. A arte é produto de um ambiente histórico. O historiador coloca questões a si mesmo, do género: “por que São Jerónimo foi um santo importante para o patrono desta obra?”. A questão “o que isto significa?” pode conduzir à visualização, sintetizada na obra, das mais diversas situações individuais ou coletivas (uma nação, época, classe, sentimento, etc.). Os motivos, as histórias, as alegorias, são manifestações com valor simbólico. A descoberta, exploração, análise e interpretação destes valores é o objeto da iconologia, tal como a identificação rigorosa dos motivos está para a análise iconográfica.

Todas estas análises levam em conta os contextos históricos das obras, sabendo que “as nossas identificações e interpretações dependerão da nossa bagagem subjetiva e, por essa mesma razão, terão de ser corrigidas e controladas por uma grande consciência dos processos históricos

que, no seu conjunto, se podem designar por tradição” (1986, p. 28). Como em qualquer obra, os três processos apresentados funcionam no todo.

2.8. Roland Barthes: *terceiro sentido*, denotação e conotação

As imagens são janelas abertas às interpretações dos espectadores. Elas funcionam através de uma combinação de duas forças: por um lado, operam através de uma força denotativa que se relaciona com a capacidade da imagem se referir às coisas “tal qual elas são”, através da pressuposição de uma correspondência com acontecimentos reais; por outro, espera-se que elas possuam também alguma força conotativa. Enquanto ente relacionado com qualidades generalizadoras e de universalização, e com o simbolismo, a imagem assume a capacidade de invocar e recorrer a amplos sistemas simbólicos e significados (cf. Zelizer, 2012, p. 21). Segundo esta autora, a tensão entre poder denotativo e poder conotativo tem ocupado os especialistas acadêmicos da cultura visual ao longo de décadas. Alguns teóricos continuam intrigados com uma força adicional da imagem a que Roland Barthes chamou *Le Troisième Sens* – em *Cahiers du Cinéma*, n.º 222, 1970. O ensaio *O terceiro sentido*, integrado em *O óbvio e o obtuso* (1982), ultrapassa a dicotômica dimensão denotativa e conotativa das imagens. Reunindo questões como cinema e fotografia, ou estética e ética, é um texto capital nas teorias contemporâneas do texto e da imagem. Barthes retira alguns fotogramas do filme *Ivan, o Terrível* (I), de Serguei Eisenstein (1944), para fazer uma distinção dos níveis de sentido, afirmando que na fotografia de uma cena há três níveis possíveis: i. o informativo ou da comunicação da mensagem, sobre o qual o autor não se detém; ii. o simbólico, da significação ou do sentido óbvio e, por fim, iii. o da significância, do sentido *obtus*, composto de “acidentes significantes”:

1. Nível informativo

O nível da comunicação, nele entra todo o conhecimento fornecido pelo cenário, trajes, personagens e suas relações, etc. O seu modo de análise é o mais elementar, o da semiótica da mensagem.

2. Nível simbólico

Este nível estratificado é, no seu conjunto, o da significação ou do sentido óbvio. Refere-se à cena da visão do ouro entornado por dois cortesãos (?) sobre a cabeça do jovem Czar Ivan. Distinguem-se nesta cena quatro níveis de sentido e simbolismo: i. o referencial, ritual imperial do batismo com ouro; ii. o diegético, no tema do ouro, riqueza, poder; iii. o “eisensteiniano”,

numa “rede de deslocamentos e de substituições [possível com o ouro e a chuva], própria de Eisenstein” e; iv) o histórico, “assinalável ao mesmo tempo psicanalítica e economicamente” numa eventual representação cenográfica, por exemplo. No conjunto, o simbólico segue a intenção do autor, aquilo que ele devia querer dizer, é o que se encontra à frente, em evidência. Na medida em que é composto a partir do léxico comum dos símbolos, refere-se ao explícito da significação, ao sentido óbvio: “*Obvius* quer dizer: que vem à frente [...] em teologia, dizem-nos, o sentido óbvio é aquele ‘que se apresenta muito naturalmente ao espírito’ [...]” (1982, pp. 43-45).

3. Nível da significância, do “sentido obtuso”

O “terceiro sentido” corresponde ao sentido encontrado no “lado obtuso” da imagem. É o que interpela os espectadores, após estes conhecerem e extraírem da imagem o seu lado informativo-literal e as dimensões simbólicas. Barthes defende que este sentido é difícil de localizar e de descrever, contando que não está situado estruturalmente ou num determinado lugar da imagem. Tal situação justifica-se porque os indivíduos possuem informações e pré-conceitos sobre as imagens – relações outras semelhantes, impressões e experiências com mesmas, relacionamentos de empatia, antipatia ou indiferença –, vendo por isso coisas que as ultrapassam ou que ficam aquém do que elas próprias mostram. Este sentido encontra-se escondido na imagem, atrás do que é visível no imediato e “contém uma certa emoção”. Barthes chama-o de “sentido obtuso” e diz ao observador das imagens que vá além do articulado com palavras, para que estas façam sentido por inteiro. Ou seja, apela à percepção do observador para procurar o que não é óbvio ao primeiro olhar.

O obtuso é o que vem “a mais”, é como um suplemento que a inteligência não absorve bem, mas que é ao mesmo tempo insistente. É algo que acrescenta à imagem, mas, “todavia, já está nela”¹⁷⁸. O autor diz “desconheço o seu significado, pelo menos não consigo dar-lhe um nome, mas posso distinguir os traços, os acidentes significantes que compõem esse signo, no momento, incompleto” (1982, p. 46). Situa-se no nível da significância, o oposto da significação, e conduz à deriva pelo que permanece incompleto na representação.

Num dos exemplares de fotograma comentados por Barthes, tem-se uma composição de rosto de mulher com uma touca “muito baixa” em que as linhas falam de maneira “teimosa e fugidia” e as passagens entre os sentidos possíveis são algo que a “minha [sua] inteligência não

¹⁷⁸ À semelhança do *punctum* no acrescento à imagem, em *A Câmara Clara*, 2006, p. 85.

consegue absorver bem”. O conteúdo obtuso é aberto como o mesmo ângulo e resiste a um direcionamento. Ele confronta-se com aquilo em que difere, isto é, com o óbvio, do ângulo agudo, unidirecional: [...] *Obtusus* quer dizer: que é rombo, de forma arredondada; [...] abre o sentido totalmente, isto é infinitamente; [...] o sentido obtuso parece estender-se para lá da cultura, do saber, da informação [...]” (1982, p. 45). Ele contém as marcas da avaliação e da emoção, dos afetos e das convicções. Barthes reconhece que não pode apreender o objeto deste sentido através de uma metalinguagem que seja rigorosa, pois ele depende de uma “captação poética”, “obriga a interrogar”, é “da raça dos jogos, das brincadeiras, do carnaval”, ele pulsa, parece uma entidade dotada de vida. Uma mulher de idade avançada a chorar, esse é o seu sentido *óbvio*. O sentido *obtusos* “parte da cena, como uma flecha”, notamo-lo lendo uma descrição do próprio autor: “quanto à convicção do sentido obtuso, tive-a pela primeira vez em frente da imagem V. Uma questão impunha-se-me: o que é que, nesta velha mulher a chorar, me põe a questão do significante? [...] Compreendi, então, que a espécie de escândalo, de suplemento ou de deriva imposta a esta representação clássica da dor provinha muito precisamente de uma relação ténue”, vista num amontoado de linhas em arco: na touca baixa e sobranceiras gastas, nos olhos fechados e boca convexa. Naquele primeiro conjunto (touca, sobranceiras, olhos, boca), “sentia que o traço penetrante, inquietante como um convidado que se obstina em ficar sem dizer nada lá onde não têm necessidade dele, devia situar-se na região da testa: a touca, o lenço-tocado estava lá para alguma coisa” (pp. 46-48).

Podemos afirmar que Barthes procurou vislumbrar mais da discursividade das imagens, adotando procedimentos metodológicos que a semiótica visual veio a formalizar, o caso das análises com recurso a inventários, de categorias “eidéticas”, ou seja de representações de objetos ausentes e suas relações, constituindo conjuntos semisimbólicos. A força discursiva revela-se também, até certo ponto, nas ausências de determinados elementos nos mesmos inventários, experiências de perda e desvinculação. A leitura de documentação fotográfica permite identificar espaços, objetos e atitudes; verificar a precisão do detalhe e do momento fugaz; captar relações entre espaço, gesto e objeto. Com maior grau, na imagem com figura humana, em que as noções de propriedade, integridade e identidade são afetadas, ela dá a perceber que a experiência criadora da fotografia resulta de uma certa maneira de ler a vida e o próprio real, em concreto, nas utilizações marcadamente ideológicas.

2.9. Heidegger, Gadamer, Ricoeur: definições de hermenêutica

A hermenêutica (*hermeneuein*) como atividade interpretativa de palavras, leis, ou textos, na sua expressão vocabular significa também explicar, traduzir, alcançar, seja a compreensão do significado profundo de um texto, seja a natureza do seu conteúdo simbólico. A hermenêutica tradicional estabeleceu-se no estudo de textos escritos de literatura e direito e, especialmente nas áreas da religião, para revelar as *sagradas escrituras*. Na Grécia Antiga e em Roma, o indivíduo hermenêutico era o intérprete dos deuses, aquele que traduzia as alegorias compreendendo-as simbolicamente. A interpretação histórica da mensagem bíblica é em si uma hermenêutica.

A hermenêutica bíblica alterou-se irremediavelmente com o desenvolvimento da filologia no séc. XVIII onde se verificou o surgimento do método histórico-crítico na teologia. Para o homem racional do Iluminismo a interpretação da Bíblia colocava-se como um desafio. Apenas um método de interpretação das *escrituras* que adotasse a razão como principal critério de avaliação do texto, como o histórico-crítico, podia enfrentar as premissas dogmáticas de tais textos. De uma concepção de hermenêutica bíblica, transitou-se para uma outra tida como conjunto de regras de exegese filológica. A Bíblia será, então, um objeto, entre muitos outros, onde a interpretação se faz com regras. Na longa história da interpretação dos textos sagrados e, por arrastamento, dos textos em geral, persistem dois modelos, ou seja, duas hermenêuticas: a da leitura simbólico-alegórica, adotada pelo catolicismo e pela corrente filosófica escolástica, e a leitura crítica, “à letra”, utilizada pelos críticos da religião cristã que depois do século XVI, seguiram Martinho Lutero, unindo crítica e conhecimento histórico contra as doutrinas e práticas do catolicismo romano medieval.

A hermenêutica com estatuto de “ciência” ou “arte” da compreensão – no conceito de Friedrich Schleiermacher (1768-1834), professor e tradutor das obras de Platão para alemão –, em vez de um conjunto de regras, devia ser um sistema coerente, uma ciência com o objetivo de estudar as condições de compreensão em qualquer forma de diálogo. Tal concepção conduziria a uma hermenêutica geral, a uma base de entendimento aplicável a todos os tipos de interpretação de texto e não apenas do filológico.

Richard Palmer (1999, p. 22) vê a hermenêutica como o processo de decifração que vai de um conteúdo e de um significado manifestos para um significado latente ou escondido. “A hermenêutica, enquanto se define como o estudo da compreensão das obras humanas, transcende as formas linguísticas de interpretação. Os seus princípios aplicam-se não só às obras

escritas, mas também a quaisquer obras de arte”. Os elementos do processo hermenêutico são o autor, o texto e o leitor. A pesquisa do significado do texto começa pelo lado do autor, naquilo que ele supostamente desejou transmitir, pela comparação de várias obras por si produzidas em diferentes momentos e dentro das mesmas linguagens de expressão.

O entendimento contemporâneo de hermenêutica, como campo de pesquisa e processo de investigação, emergiu dos trabalhos de Martin Heidegger, fundamentalmente em *Ser e Tempo* (2009), sobre a noção de “ser”, e teve continuidade com H.-G. Gadamer, *Verdade e Método* (2005), onde expõe os traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.

A análise apresentada por Heidegger (2009), designada por uma hermenêutica do *Dasein* (ser no mundo, existência), não se refere à ciência ou às regras da interpretação textual, mas fundamentalmente à explicação fenomenológica da própria existência humana. O filósofo sustenta que a compreensão e a interpretação são realidades fundamentais da existência humana. Porém, se a possibilidade de compreender é uma qualidade do ser humano, ela não é um dado natural, mas uma construção. Em Heidegger, a compreensão depende estritamente da sensibilidade e não pode conceber-se como algo metafísico. Ela decorre da construção de relações, num processo que além das operações da percepção envolve a temporalidade e a “historicidade do ser”. A interpretação alicerça-se mais na manifestação das coisas com que nos deparamos, na realidade imediata, e menos na consciência humana, ela nunca é a captação sem qualquer pressuposto de algo previamente dado. Em conclusão, não existe interpretação sem pré-conceito ou “juízo” pré-concebido, assim, o que vimos no objeto é o que pode ser visto de acordo com as estruturas que apoiam o nosso viver.

Gadamer (2005), observa o percurso histórico da hermenêutica (com Schleiermacher, Dilthey ou Heidegger), relacionando-a com a estética e a filosofia do conhecimento. Preocupado com a fusão das noções de tradição, modernidade e “horizonte”, a qual possibilita ao autor compreender o homem como sujeito finito e histórico, para si o sujeito que compreende situa-se, antes de mais, no espaço e tempo. O sujeito histórico transporta uma série de pré-conceitos, eventualmente modificados ao longo do seu processo de compreensão, mas nunca alterados totalmente. A existência de pré-conceitos enquanto manutenção e reabilitação da autoridade e da tradição não é necessariamente negativa. Portanto, o significado não reside no objeto, nem é projeção do sujeito. O significado emerge da relação entre as coisas e as crenças e valores do intérprete. Não é possível conceber que uma compreensão situada historicamente seja universalmente válida.

Jürgen Habermas (2009), na releitura da hermenêutica de Gadamer, critica-a no sentido em que a autoridade do sujeito para a compreensão ultrapassa a esfera do conhecimento obtido pela aplicação rigorosa de um método ou de modos empírico-analíticos, ou seja, a oposição da experiência hermenêutica ao conhecimento metódico. A crítica de Habermas à hermenêutica de Gadamer baseia-se na ideia de que a sua análise não leva em conta a totalidade da vida social “em todo o tempo”. Na ótica de Habermas, Gadamer não integra o poder que a reflexão tem no desenrolar da compreensão e aproxima-se da perspectiva positivista, quando acredita que a hermenêutica seria capaz de ultrapassar o domínio de controlo da metodologia científica.

A hermenêutica contemporânea inclui a análise de formas verbais e não verbais de comunicação, dos seus aspetos condicionadores (os pressupostos ou o significado), da semiótica, da filosofia da linguagem. Nela não existe realização prática sem significado, o sentido é um elemento próprio das ações humanas. Paul Ricoeur, na obra *De l'Interprétation* (1965), caracteriza hermenêutica como teoria das regras que conduzem a exegese, a interpretação de um determinado conjunto de sinais, suscetíveis de serem considerados como textos. Um processo de decifração que parte do significado manifesto em busca do significado latente; dos símbolos *unívocos* (com sentido único, direto e imediato, próprios da lógica simbólica), até atingir os *equivocos* (com sentido indireto e mediado, que admitem vários significados), próprios da hermenêutica. Relativamente ao texto em si, o sentido do discurso parte de uma liberdade de significado latente. De facto, como observámos, quando o texto se liberta do criador para ser levado a público, as normas iniciais da sua leitura são subalternizadas pelas interpretações dos leitores. O texto diz coisas em tempos distintos. É, por definição, realidade aberta e polissémica.

A hermenêutica, na procura do sentido por um processo interpretativo, utilizando a linguagem, leva em conta a historicidade e a contextualização científica, cultural e social do assunto e do agente deste estudo. A consistência hermenêutica não prescinde da explicação coerente na análise de textos. Wilhelm Dilthey (1833-1911) ampliou o campo da hermenêutica dos textos sagrados à análise de todas as elaborações humanas, afirmando que os eventos da natureza devem ser explicados, enquanto os valores e a cultura devem ser compreendidos, pelo recurso, respetivamente, a um método analítico ou a um procedimento de compreensão, descritivo.

Sobre a interpretação do texto, L. Portocarrero Silva (2010, p. 18) afirma que “[...] A passagem pelo ponto de vista objetivo e sistémico da semiótica torna-se pois, segundo Ricoeur,

uma etapa obrigatória de toda hermenêutica que queira passar de uma inteligência ingênua a uma inteligência madura, por meio da disciplina da objetividade”. Sendo que na compreensão do texto

[...] é definitivamente proibido identificar a compreensão com uma espécie de apreensão intuitiva da intenção mental subjacente ao texto, já que o sentido deste surge como um desafio, é uma espécie de convite a um novo modo de olhar as coisas. Explicação e compreensão são então dois estádios diferentes de um mesmo ‘arco hermenêutico’, aquele que permite passar de uma referência demasiado apressada – a referência à intenção e circunstâncias originais do autor – ao mundo aberto e possibilitado pelo ato de narrar.

Uma hermenêutica aplicada à interpretação das expressões da vida humana, como a arte, os comportamentos e a comunicação, que tem inerente, além da compreensão histórica, uma conceção de ser humano não condizente com a quantificação do mundo natural. Gadamer conclui que a interpretação, mais do que um método, é expressão da situação do homem, da relação que o intérprete estabelece com a tradição de que provém. De igual modo, Ricoeur na hermenêutica do objeto cultural procura uma filosofia centrada na interpretação dos mitos e símbolos orientada à exegese dos sinais produzidos dentro de uma dimensão antropológica. Se todo o texto apela à leitura, é, no entanto, inútil ambicionar à sua compreensão e interpretação definitiva, como se com ele só tivéssemos um único contacto, já que as leituras se dão sempre numa situação de um sujeito em *devir* e nunca situado no seu princípio ou fim.

2.10. Gillian Rose: visual methodologies

Em *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*, Gillian Rose (2016), conclui que os métodos da pesquisa visual estão a tornar-se cada vez mais populares nas ciências sociais. A obra trata de conteúdos complexos de forma didática, denotando um profundo conhecimento das teorias e métodos da cultura visual, como das formas de os utilizar nos processos de pesquisa. A autora segue a premissa de que os cientistas sociais devem desenvolver a capacidade de compreender e interpretar imagens visuais, uma vez que elas são dos mais importantes meios através dos quais a vida contemporânea se desenvolve. Rose estrutura uma discussão sobre temas presentes na conexão entre cultura, relações sociais e imagens visuais. Verifica a utilidade de diferentes métodos de interpretação de imagens visuais,

incluindo vários estudos de caso para ilustrar os seus argumentos. Incorpora uma relação de importantes referências de obras de arte, fotografias, vídeos, mapas, imagens médicas, entre outros dados visuais e informações estatísticas.

Vemos o mundo através dos nossos próprios olhos e interpretações. É pela subjetividade que nós, indivíduos, entramos na interpretação da imagem e justificamos o que ela significa. A abordagem interpretativa significa que se opta pela utilização de métodos qualitativos. Depois de explicar a ascensão dos materiais visuais na construção da vida social contemporânea, Rose apela ao desenvolvimento de uma perspetiva crítica face às metodologias visuais, lembrando que a imagem nunca pode ser tomada como inocente, pois a sua construção decorre de várias práticas, tecnologias e conhecimentos. Rose argumenta que é crucial ser crítico e reflexivo nas análises e investiga três questões principais: porque as imagens visuais devem ser consideradas na pesquisa? qual a importância de ser crítico perante as imagens visuais? qual a importância de refletir sobre essa crítica? Entre o estudo destes temas encontramos uma variedade de descrições detalhadas, incluindo teorias, uma história das perspetivas visuais, descrições e metodologias apropriadas à análise de fotografias, filmes, anúncios, etc. A abordagem crítica à imagem implica pensar o seu agenciamento, isto é, considerar a sua capacidade de intervenção no mundo, as práticas sociais a ela ligadas, os efeitos e especificidades da sua visão nos diferentes públicos. Para si, os significados da imagem emergem de três lugares distintos: da produção, da própria imagem e do público-audiência. Cada uma destas posições incorpora uma modalidade específica, a saber: a tecnológica, a composicional e a social. Neste sentido, os debates teóricos e metodológicos acerca da interpretação da imagem podem ser compreendidos como discussões sobre as posições e modalidades mais apropriadas à sua compreensão.

Em cada capítulo, Rose vai fornecendo situações e exemplos concretos para o entendimento das imagens. Os métodos apresentados têm descrições passo a passo. No global, as ferramentas necessárias à interpretação obedecem a uma lógica crítica e reflexiva. Tal como presenciámos noutros teóricos, defende que os métodos a utilizar na abordagem à imagem devem depender sempre do foco da análise, não havendo a priori uma modalidade ou uma posição a adotar que seja melhor do que outra. É pela exploração da forma de organização do conteúdo e da narrativa, tornando evidente o material visual a ser interpretado, que se determina a escolha do método.

1. Análise de conteúdo

É considerada uma forma estruturada e sistemática de analisar imagens. Os géneros com grande número de temas, à semelhança do que é visto nos manuais de desenho, por exemplo, são melhor estudados através desta análise. A “análise de conteúdo” é uma das metodologias indicadas por Rose, por a considerar útil na interpretação de imagens a partir de categorias que possam ser medidas quantitativamente, essencialmente quando se trata de incidir em exemplares dos media de massas, onde pontuam revistas e jornais. Porém, constata nela uma grande desvantagem: apesar da metodologia se adequar a pesquisas que envolvam grande quantidade de material visual e evidenciar muitas tendências passíveis de uma reunião em categorias-chave de interpretação, ela não explora convenientemente os significados da imagem para além do próprio objeto.

2. Interpretação composicional

A metodologia designada por “interpretação composicional” é usada nesta monografia para estudo de caso de quadros famosos da história da arte. Este método que pode ser útil à interpretação de vários géneros de imagens, como defende, enfatiza o processo de produção da imagem, especialmente quanto a tecnologias, materiais utilizados, conteúdos, cores, organização espacial dos elementos e temática expressa. Contudo, salienta a autora, a sua maior limitação é a desconsideração da influência das práticas sociais no imaginário visual.

3. Semiologia

A “semiologia” tem sido utilizada em diversas linhas de compreensão, como em aplicações a uma série de anúncios publicitários. Esta tanto contempla aspetos da composição visual da imagem, como relações sociais que a envolvem. A semiologia como método de interpretação de imagens auxilia na compreensão de códigos e significados geradores de tendências, os códigos dominantes, através dos quais as imagens são interpretadas habitualmente. A desvantagem deste tipo de análise é que, por natureza, não considera as diferentes interpretações dadas pelos diversos espectadores sobre uma mesma imagem.

4. Psicanálise

O “método da psicanálise” é comumente utilizado na interpretação de filmes; centra-se na subjetividade, sexualidade e inconsciente humano; privilegia aspetos composicionais da imagem visual e as apreciações particulares que eles oferecem aos espectadores. Contudo,

subvaloriza a exploração de práticas sociais relativas à exibição e ao público-audiência da imagem visual.

5. Análise do discurso

A “análise do discurso”, difundida por Foucault, entre outros pensadores, gira em torno da discussão das relações de poder; é útil para a análise de materiais visuais, escritos e falados. Rose observa em tal método uma narrativa dividida em duas modalidades na análise: uma orientada para o estudo da produção em diferentes formas discursivas; outra virada para as práticas das instituições, revelando questões relativas ao uso da força e aos tipos de regime na construção de “verdades”. A maior virtude da “análise do discurso” é o seu contributo para a interpretação dos efeitos das imagens na construção de diferenças sociais, concretamente a interpretação de processos de produção, disseminação e experienciação da imagem a partir de cada modalidade social. Este método revela-se pouco interessante na compreensão de complexidades e contradições do discurso e na utilização de estratégias reflexivas.

Os outros métodos apontados por Rose (“análise de audiências”, utilizado em estudos de programas de televisão, e “abordagem antropológica”, de observação direta de objetos visuais e da vida social), exigem, na sua opinião, avultados recursos e apresentam dificuldades de adequação a todos os tipos de imagens.

3. Ideias-chave do referencial: contexto, morfologia, conteúdo

Entende-se por análise da imagem a atividade de desconstruir e interpretar imagens com a finalidade de identificar a intenção do autor e compreender sentido na mensagem implícita. Os métodos utilizados incidem globalmente em aspetos de forma e de conteúdo. O objetivo é compreender a imagem do manual, pelo reconhecimento das formas e dos conteúdos. A análise da imagem pode preencher a função de aumentar conhecimentos e permitir a leitura de mensagens visuais. É, na opinião de Martine Joly (1999, p. 47):

Um desejo de melhor compreender, que exige uma desconstrução artificial para observar os diversos maquinismos [‘partir o brinquedo para ver como funciona’], com a esperança, talvez ilusória, de uma reconstrução interpretativa melhor fundamentada. Sem dúvida que este tipo de abordagem vem servir um desejo bem particular de domínio do objeto e das suas significações

[...]. O analista, esse prefere desmontá-lo [...], todavia] o objeto reconstruído nunca é idêntico ao original.

As imagens dos compêndios são construções, produto histórico e texto, uma unidade aberta à atividade discursiva. Os seus signos não possuem uma significação unívoca, pois em inúmeras situações permitem mais do que uma interpretação. O princípio de que a imagem é texto reside no facto de que ela produz discurso, contendo dados inefáveis da experiência estética, conhecimentos, valores, etc., aos quais acedemos através da percepção. Pela análise da imagem é possível interpretar concepções, linhas, formas, cores, texturas, produzidas por uma instituição ou num período. A partir destas marcas encontramos modos de formação, interpelação e valorizações de conceitos, fundamentalmente ideológicos, se atendermos à ideia de discurso como instrumento transmissor de ideologia no interior das formas de arte e de comunicação visual.

Pelo confronto das referências teóricas verificamos que a análise da imagem fixa tem sido realizada maioritariamente a partir de dois pontos de vista: a imagem como texto e a imagem como signo.

O primeiro, debruça-se sobre o estudo da imagem para descobrir os seus constituintes mínimos, fazendo o paralelismo com as componentes gramaticais da frase, inspira-se na tradição das produções da linguística, é utilizado principalmente por investigadores de inspiração teórica norte-americana. O modelo de Villafañe, próximo desta escola, postula que qualquer imagem pode ser analisada através de um conjunto de treze elementos fundamentais distribuídos em três categorias “gramaticais”: elementos morfológicos (ponto, linha, plano, textura, cor e forma), dinâmicos (movimento, tensão e ritmo), escalares (dimensão, formato, escala e proporção). Como acrescentam Aparici e Matilla (1998), a leitura denotativa da imagem reconhece-se na identificação e descrição dos elementos que a compõem, tais como ponto, linha, cor, plano(s), volume, textura ou outros, “sem incorporar nenhum juízo de valor”.

O segundo ponto de vista, habitualmente designado por semiótico, a tradição europeia, considera a imagem como signo. Esta análise procura descobrir as relações que a imagem estabelece, quer com o “objeto” que representa, quer com os sistemas de signos utilizados numa sociedade concreta. O seu método consiste em estabelecer pontes entre pares de planos da imagem para atingir a sua significação: o plano de expressão (o que ela mostra) e o plano de conteúdo (o que ela significa); o plano do significante (a realidade a que faz referência) e o plano

do significado (o conteúdo material da imagem). Aproxima-se da leitura conotativa, mais subjetiva, decorrente da interpretação dos elementos constitutivos da imagem, do seu processo de significação. Os mesmos Aparici e Matilla (p. 62.) concluem que “o nível conotativo de uma imagem é simbólico” e dependente das “experiências” individuais do observador; da “memória”; do “marco cultural”; da “sociedade em que está inserido”. Desta feita, ler uma imagem “não se associa só ao ato de olhar, mas também a uma atividade reflexiva” do observador (p. 12). Esta tarefa resultará mais proveitosa utilizando-se um inventário de normas e regras associadas à expressão com códigos visuais, num processo estrutural e organizado.

Moles (1991) define um método baseado na decomposição da matéria interior da imagem, pelos seus elementos diferenciadores: 1. qualitativa: a matéria apresentada e o seu resultado técnico, como contraste, nitidez, ruído; 2. tamanho; 3. cor; 4. força de atração; 5. dimensão estética (e graus de figuração); 6. iconicidade, segundo critérios de semelhança; 7. complexidade: número de elementos, familiaridade com o espectador; 8. Normalização: esquema, diagrama, gráfico...

Arnheim (1996), pesar dos seus cuidados com os aspetos da “forma”, salientou que não se descreve a natureza da experiência em termos de centímetros, de tamanho e distância, graus de ângulos ou comprimentos de onda de cor, pois estas medições consideradas estáticas definem apenas o “estímulo”, isto é, a mensagem que o mundo físico envia para os olhos. Em termos gerais, a teoria da Gestalt, pressupõe que a percepção visual não é um processo de associação de elementos soltos, mas um processo integral estruturalmente organizado, por meio do qual as coisas se organizam como unidades ou formas, bem como por motivos profundos, concretamente pela existência de um isomorfismo entre o campo cerebral e a organização dos estímulos. Em particular, a nossa percepção da forma não depende somente da visualização de partes individuais, mas da organização como um todo. O autor explica que “qualquer linha desenhada numa folha de papel, a forma mais simples modelada num pedaço de argila, é como uma pedra arremessada a um poço. Perturba o repouso, mobiliza o espaço. O ver é a percepção da ação” (p. 9). Aquilo que se percebe, na sua expressão e significado, deriva inteiramente da atividade de forças percetivas psicológicas e físicas. A atividade destas forças não exclui a intenção, a memória, os efeitos de contexto, entre outros fatores que influenciam a percepção e a representação. Na ótica da Gestalt, uma análise “sintática”, o primeiro passo é identificar os principais elementos da composição de modo a estruturar naturalmente os elementos gráficos na mente, diferentemente da semiótica, que analisa a ligação e significado das partes que compõem

a imagem. O cérebro tende a separar a imagem por partes, organizando estas em função de semelhanças, permitindo ao homem assimilar dados com facilidade e rapidez. Por sua vez, um reagrupamento gráfico mental fornece o significado. Os princípios da Gestalt estabelecem relações através das quais as partes da imagem (forma, tamanho, cor, textura e outras) são agrupadas pela percepção visual: similaridade, continuidade, fechamento, proximidade, relação figura-fundo e pregnância. Na leitura ‘gestaltista’, a imagem do manual escolar oferece-se em três unidades principais: a fotografia-imagem em si mesma, o campo do texto verbal e o campo do vazio, composto pelos espaços entre e à volta daqueles.

Para penetrar na complexidade da imagem é necessário, inicialmente, explorar o texto-imagem no contexto de oferta, definindo a linha ou as linhas que determinam a sua estrutura básica, a macroestrutura, isto é, avançar do geral ao particular. A leitura, baseada nos princípios da Gestalt, e na proposta de Villafañe e Mínguez (1996), segue a definição estrutural da imagem, a partir da leitura dos vários elementos que a estruturam (nível de realidade, elemento icónico dominante, função de significação, antecedentes iconográficos). Definida a estrutura, identificam-se os elementos construtivos da imagem, na leitura de categorias tais como: harmonia, equilíbrio e contraste ou linhas, cores, planos, dimensões, volumes e texturas. Estes elementos mínimos constitutivos estabelecem articulações entre si ou em blocos: os procedimentos relacionais da imagem. Situam-se na análise pela estrutura percetiva e ao nível do plano do conteúdo. Finalmente, a interpretação conclusiva. Deve-se elaborar um “fechamento” conclusivo da imagem, ou seja, do ponto de vista da harmonia, da avaliação plástica da composição e da percepção geral da obra pelo leitor. Questionar se, sob a ótica da Gestalt, a imagem apresenta atributos da “boa Gestalt”; pregnância; harmonia visual; simplicidade e clareza nos elementos gráficos e simbólicos; se a informação é pertinente ou redundante; se existe ocultação, distorção ou manipulação.

Isabel Calado (1994, p. 85), reportando-se à utilização educativa das imagens, coloca a análise da imagem em três princípios semióticos interatuantes aplicados à linguagem visual, baseando-se nos estudos de Evelyn Goldsmith: “sintaxe”, semântica” e “pragmática”. Assim, “o primeiro nível pressupõe um reconhecimento ou identificação das imagens e o segundo e terceiro níveis estão relacionados com o conteúdo ou sentido do signo: no nosso caso, do signo pictórico”. O sintático constitui uma resposta aos sinais gráficos que definem a imagem, ao conjunto de imagens discrimináveis, ao reconhecimento da imagem limitada pelo seu contorno. O nível semântico é o da procura das significações que o autor quis oferecer no sentido literal,

das relações entre os elementos visuais – a substância básica daquilo que vemos: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento (Dondis, 2003) –, da resposta às imagens na leitura imediata. O nível pragmático da imagem diz respeito à resposta ao significado, em termos de experiência prévia e julgamento do observador.

No texto do compêndio confluem estratégias discursivas; horizontes culturais de produção e receção; intencionalidades de autores, editores e reguladores; efeitos dos meios de difusão. O investigador extrai os dados inscritos na superfície do papel para atender aos aspetos da materialidade da imagem, incidindo, em primeiro lugar, no que é dado a ver nas páginas. Depois, por inferência, indaga sentidos adjacentes aos aspetos visíveis, naquilo que a imagem mostra e como o mostra e nas figurações às quais conduz. O observador é um ser participante. De tal modo que Barthes foi progredindo ao longo da vida para uma leitura literária da imagem, para verdadeiras recriações em textos paralelos. Concluo, todavia, que nesta questão, e adaptando ao universo da imagem a ideia defendida por Robert Srouf (1978, p. 37), deve ter-se em conta que as várias “esferas” articuladas no “universo simbólico estruturado” e a matéria-prima das práticas culturais, são abstrações; e que a “esfera ideológica” (área nuclear da cultura, vejam-se os sistemas de representações, valores e crenças), a “esfera cognitiva” (sistema de conhecimentos científicos), a “esfera artística” (forma multifacetada de apropriação “sensível”) e a “esfera técnica” (modos de proceder das várias práticas), interagem e sobrepõem-se.

À parte os pontos de vista que tenho vindo a recensear, é consensual que a análise da imagem tem o foco em dimensões incontornáveis, tais como materialidade (nos aspetos autorais, físicos e de edição); processo de elaboração (sobre o contexto, técnicas, ferramentas e recursos utilizados, etc.); imagem como realidade em si mesma (incluindo formato, dimensões, organização, cores, linhas, expressão, escalas, etc.); função (de representação, didática, ideológica, etc.) – é comum uma imagem responder a mais do que uma função, por isso poderá ser mais adequado referir a função dominante de acordo com o contexto em que se encontra e do nível de realidade (da representação figurativa à não figurativa). Villafañe sugere uma escala de onze graus de iconicidade para a descrição das relações de semelhança entre a imagem natural (relação de identidade consigo própria) e a imagem não-representativa (puramente ‘abstrata’, que não representa qualquer realidade exterior).

Genericamente, as dimensões da imagem abordadas pelos autores que observei enquadram-se em três áreas de operacionalização, quanto à recolha e tratamento dos dados: contexto da imagem, morfologia, conteúdo.

1. Nível contextual

O primeiro problema que enfrentamos é a constatação de que o investigador projeta sobre a imagem uma carga importante de ideias feitas e de convicções, gostos e preferências. Para evitar esta ocorrência, Felici & Tarín (2001) propõem a distinção de um primeiro nível, que denominam por contextual, em que se efetua a recolha da informação necessária sobre a imagem. No caso deste estudo as informações alargam-se ao manual como produto, identificam-se os autores, a data e o momento histórico a que se reporta, as editoras, as técnicas utilizadas, a estruturação e organização dos conteúdos, o movimento artístico ou escola onde surgiu, a pesquisa de estudos críticos sobre a produção em que se integra. A verificação do contexto não se esgota no manual objeto, numa segunda leitura, a inferência estende-se a aspetos da insolvência da imagem apresentada na página. O estudo do contexto contribui para um melhor entendimento, uma vez que o se chama à pesquisa dá referências importantes para a compreensão daquilo que se mostra. Os temas e as imagens são integrados dentro do envolvimento lógico onde se desenvolveram as ações, permitindo captar com maior precisão as ideias gerais. Quando se faz alusão a um tempo ou a um momento determinado falamos de contexto temporal. Quando se dá a contextualização da ideia do local onde se produziu o facto referimos o espacial. Podemos focar o cultural, o artístico, o ideológico, o educativo, entre muito outros. A realização deste primeiro nível de análise visa melhorar a leitura.

2. Nível morfológico

O nível de análise orientado para a morfologia ou, por outras palavras, para o estudo da forma, pressupõe que podemos analisar uma obra segundo um ponto de vista formal dentro de uma pesquisa abrangente. A existência da imagem no manual depende da presença material de uma morfologia, enquanto forma da matéria, configuração, aparência, constituída pelo ponto, linha, plano, textura, cor, etc. A relação entre os elementos morfológicos define o espaço e a força visual da imagem. O tempo na imagem, um conceito caro a Villafañe, surge no espaço bidimensional da enunciação icónica quando o enunciador realiza, no plano da imagem plástica, ações de “modelização icónica” da realidade. Como a leitura pode depender das sensações que os elementos visuais provocam em cada indivíduo, estabelecem-se critérios e indicadores-base para a leitura de todas as reproduções. Determina-se na imagem o meio e a técnica, o desenvolvimento (horizontal ou vertical), o grau de representatividade (figurativa ou abstrata), complexidade (simples ou complexa), polissemia (monossémica ou polissémica), originalidade (original/cópia), etc. Para completar o processo de compreensão a análise formal levar-nos-á à

análise histórica e vice-versa. No final da observação dos diferentes elementos associados à análise morfológica, deverá realizar-se uma síntese dos aspetos relevantes.

Numa nota sobre a análise de conteúdo de manuais Choppin (2004) indica outros elementos que mereciam ser estudados com mais cuidado, porventura “até mais reveladores das intenções ideológicas ou pedagógicas dos autores, como as notas de rodapé, os resumos, a formulação dos títulos e subtítulos dos capítulos, os sumários, o léxico, os índices ou, simplesmente, o próprio título dos livros.” Neste domínio refere ainda que têm sido negligenciadas as características “formais” dos livros didáticos; a organização interna dos livros e a sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e as suas variações; que a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icónicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspetiva histórica, de bem poucos estudos, apesar de essas configurações serem bastante específicas no manual escolar.

Seguindo as propostas heterogéneas enunciadas por vários autores, verifico que algumas noções como as de linha, plano, espaço, escala, cor, etc., são mais do que puramente “materiais”, ou seja, frequentemente elas participam simultaneamente de uma condição morfológica, compositiva ou simbólica. Este nível de análise afirma a natureza subjetiva do trabalho analítico. Apesar de examinar o nível morfológico centrado no exame de elementos objetivos e de adotar uma perspetiva descritiva, o investigador não consegue evitar considerações de carácter valorativo. Neste sentido, devemos assumir que toda a análise encerra uma operação projetiva, sobretudo no caso da análise da imagem fixa isolada, e que se torna muito difícil de empreender uma pesquisa dos mecanismos de produção do sentido dos elementos simples ou singulares que integram a imagem, sem ter uma ideia geral, em termos de hipótese, acerca da interpretação geral do texto imagético. Se nos basearmos nas teorias ‘gestaltianas’ da imagem, convém lembrar que em qualquer ato de perceção entra em jogo uma série de leis percetivas de carácter inato, como a “lei da figura-fundo”, a “lei da forma completa” ou a “lei da boa forma”. A compreensão do texto icónico tem uma natureza holística, na qual o sentido, de partes das imagens ou dos seus elementos, se encontra determinado por uma certa ideia de totalidade. Também convém advertir que, no campo da imagem, estes elementos a que nos referimos não são unidades simples sem significado (cf. Felici & Tarín, 2001). No caso das ‘linguagens icónicas’ é impossível falar de forma rigorosa de um nível morfológico, de um “alfabeto visual” *stricto sensu*, sobre o qual se construiria um nível sintático e outro semântico-pragmático, uma vez que, como um daqueles

autor também considera (cf. Felici, 2004) nos textos audiovisuais se torna patente, mais do que noutras linguagens, a necessidade de reconhecer a ausência de uma fronteira entre a forma e o conteúdo e que, na realidade, estes funcionam como um *continuum*, impossibilitando que se delimite rigorosamente onde termina um e começa o outro.

3. Nível do conteúdo

Relativamente ao estudo de manuais, foram seguidas em especial quatro as recomendações gerais de Egil B. Johnsen (1993), as quais postulam que: existe um mundo objetivo fora das nossas mentes; os manuais são reconstruções socialmente determinadas desse mundo objetivo; o manual está basicamente “enquadrado” pela instituição a que pertence; o manual está estruturado para que encaixe com necessidades definidas institucionalmente, pelo que tem uma estrutura própria. Chopin (2004) não duvida de que os mais antigos e numerosos dizem respeito à análise de livros escolares nacionais na componente de crítica ideológica e cultural dos mesmos, bem como à análise do seu conteúdo, segundo uma perspetiva epistemológica ou didática. A pesquisa do teor ideológico e cultural dos manuais e da imagem que eles apresentam da sociedade, tem-se mantido como o essencial da produção científica. Razões respeitantes à formação de investigadores e à carência de instrumentos apropriados fizeram com que até há pouco tempo as análises se restringissem ao texto escrito, pese embora o crescimento da parte iconográfica do livro, desde os anos de 1980, e o facto de o livro ter deixado de ser um texto subsidiário, ‘enfeitado’ com ilustrações.

A análise do conteúdo aqui apresentada resultou de observações de fragmentos do discurso de modo a extrair deles significado e a descobrir valores inerentes a esse discurso. Nesta prática recorreu-se à compreensão do todo para compreender as partes, num vaivém entre o global e o parcial. Ainda que muitas das categorias observadas já tenham sido definidas à luz de algum referencial teórico, muitas delas resultaram da visualização *in loco* do material recolhido. O material objeto de estudo foi constituído por todos os registos icónicos com estrutura e sentido. Primeiro a iconografia, enquanto estudo e descrição das reproduções de imagens de desenho, pinturas, fotografia, esquemas, etc., para descortinar as suas funções imediatas ou melhor, declaradas. Depois, a iconologia e o simbolismo, a interpretação de figuras alegóricas e os seus atributos, foram as duas faces da operação, na identificação e descrição de temáticas representadas, para as quais recorri de fontes literárias e historiográficas elucidando o contexto histórico, cultural, social ou religioso.

A classificação das imagens pode resultar de múltiplos parâmetros. A maioria dos estudos consultados aponta repetidamente tipologias baseadas nos aspetos morfológicos (classificação da imagem segundo atributos como o tipo de imagem, a cor, a linha...) e funcionais (classificação em função da representatividade/grau de realismo; similaridade/analogia e esquematização-lógica/diagramação).

Obviamente a análise e a própria descrição é mais ou menos aturada, dependendo da complexidade ou raridade da representação; algumas identidades (personagens, lugares, objetos, etc.) ou registos (linhas, formas, cores, etc.) serão mais propícios à caracterização do que outros. Considero que atendendo ao contexto, de algum modo artístico de onde provém grande parte das imagens, a utilização de símbolos, independentemente da sua ambiguidade, serve em primeiro lugar propósitos comunicacionais. Por outro lado, a imagética do desenho disciplinar insere-se na resposta a fortíssimas linhas de discurso, circulantes na disciplina de Desenho em cada conjuntura histórica, a decisões políticas e a outros condicionamentos, por exemplo de ordem técnica e documental. Neste sentido a compreensão pondera leitura visual e pesquisa histórica.

A investigação em cada uma das partes do estudo empírico baseou-se num quadro de referências alargado, incluindo propostas sobre teoria e análise da imagem apresentadas por Roland Barthes (1982), Erwin Panofsky (1986), R. Aparici e García-Matilla (1998), Martine Joly (1999), Francisco Perales (2006), Gunther Kress & Theo van Leeuwen (2006), Justo Villafañe (2006), Laurent Gervereau (2007), Gillian Rose (2016), entre outros. A opção pela aplicação simultânea de diferentes metodologias, consoante a adequação a objetivos concretos, deveu-se à convicção de que numa investigação mais completa, as lacunas de uma podem ser supridas pelo contributo de outras.

4. Dimensões, procedimentos e instrumento

4.1. Seleção da via de análise

Neste capítulo, apresentam-se as dimensões e categorias de análise, a descrição da recolha dos dados e o instrumento de análise. O trabalho desenvolveu-se em diversas etapas: na primeira focou-se principalmente a pesquisa e recolha de informação teórica e visual, seguiu-se a

categorização e análise dos dados, terminando na interpretação e apresentação de resultados e conclusões. Os textos dos programas de Desenho e as imagens dos compêndios constituem as tipologias documentais selecionadas. Os dois configuram registos de autoridade essenciais: o normativo e o pedagógico. A análise conjunta destes textos, de acordo com o referencial teórico, revelou-se fundamental na reconstituição da narrativa disciplinar de todo o período estudado. Em termos de tratamento e organização da informação disponível estabeleceram-se dimensões abrangentes e procedeu-se à fragmentação dos textos em partes analisáveis, as unidades de análise. Estas são excertos do texto que, no seu conjunto, têm um determinado significado. Sobre a análise de manuais, Falk Pingel (2010) defende, resumidamente, que os textos orientados para temas educacionais podem ser analisados sob dois pontos de vista gerais: uma análise didática (que lide com a abordagem metodológica do tema e explore a pedagogia por trás do texto); uma análise de conteúdo (que examine o próprio texto: o que o texto nos diz, de acordo com a pesquisa académica).

O manual evidenciou formas de tradução simplificada de conhecimentos. Representante da cultura do Desenho ele é produto do processo de alquimia curricular (Popkewitz, 1998). Para melhor compreender tal construção, no contexto de origem e difusão, a análise de conteúdo situou-se no âmbito da rede mais visível da produção discursiva nacional. Incluíram-se nesta rede alguns dos instrumentos e seus efeitos na afirmação da ideologia do Estado Novo, a criação de imagens-tipo na sociedade salazarista, a vida e a arte ‘do’ e ‘para o’ povo português, as artes plásticas nacionais, o entendimento do Poder relativamente à Educação Nacional e ao Desenho, entre outros, como vimos em capítulos anteriores. Por fim, confrontaram-se concepções de Desenho e imagens dos compêndios nacionais com concepções e imagens de publicações estrangeiras do mesmo período. Dessas redes e transferências da circulação transnacional de representação visuais e saberes pedagógicos darei conta no final do estudo da primeira dimensão da análise empírica (relativa a questões de contexto, autoria, materialidade e estruturação do manual).

Aprofundando o que afirmei quanto aos métodos a aplicar, na parte relativa à metodologia de investigação, volto a Pingel (cf. pp. 67-68) para dar conta da sua opinião: tanto os métodos quantitativos quanto os qualitativos devem ser usados; quase todos os debates sobre os problemas metodológicos de interpretação de texto começam com uma discussão sobre os prós e contras de uma abordagem quantitativa versus uma qualitativa. Na análise de imagens de manuais ambos os métodos se complementam. Naturalmente, cada aproximação fornece

respostas a perguntas diferentes. Assim, os métodos quantitativos, como a análise de “frequência” e “espaço”, medem o texto para determinar: quantas vezes um termo é usado ou uma pessoa ou pessoas são mencionadas; quanto espaço é alocado a um país ou tópico, etc. Isso pode dizer muito sobre onde reside a ênfase e sobre a seleção de critérios, mas nada sobre interpretação e valores. A análise quantitativa tem a vantagem de que outros pesquisadores podem aprová-la se a metodologia e os termos para análise forem bem definidos e distintos; como os critérios de avaliação são principalmente de natureza formal tem limitações relativas à relevância dos resultados. Uma análise de frequência simples pode dizer muito, por exemplo, sobre o espaço de manobra que os autores têm para projetar os seus livros didáticos. Uma análise espacial quantitativa – como o espaço que um livro de texto reserva para o retrato de um país, uma região ou a dimensão global, na percentagem do volume total –, dá resultados importantes para a pesagem relacionada com o conteúdo de várias entidades espaciais e deve ser incluída tanto quanto possível em projetos internacionalmente comparativos. Ainda que a fiabilidade da análise quantitativa possa ser elevada, a seleção e contagem de elementos textuais é, naturalmente, um passo com alta interferência do sujeito, por conseguinte, é de âmbito qualitativo. Em contrapartida, os métodos qualitativos, como a análise hermenêutica, revelam pressupostos subjacentes que não podem ser medidos: o que um texto nos diz, que mensagens transmite? ; dão *insights* sobre o modo de apresentação; a multiperspetiva em vez da explicação monocausal.

4.2. Dimensões e categorias

A pesquisa residiu na forma e conteúdo das imagens dos manuais de Desenho. Peter Weinbrenner (1992) reconhece que, pela formulação de dimensões e categorias de análise de natureza qualitativa, os métodos qualitativos são os mais utilizados neste género de investigação e que os critérios clássicos de autenticidade e credibilidade estão presentes nas preposições da análise de conteúdo. O mesmo (1992, p. 23) dividiu a pesquisa histórica sobre manuais escolares em três categorias, de acordo com a sua orientação: i. “as pesquisas orientadas para o processo”; ii. “para a receção”; iii. “para o produto”. O presente estudo insere-se nesta última categoria, não menosprezando as primeiras. Nesta constam investigações orientadas para o estudo do produto, nomeadamente na perspetiva ideológica, cultural ou pedagógica, sendo verificados aspetos visuais (tipografia, cor, a ilustração, etc.), científicos, didáticos (estrutura, composição, objetivos,

transposição didática, etc.) e outros. Outro autor, Falk Pingel (2010), divide a investigação em duas possibilidades de análise, recomendando que se o objetivo é investigar como a apresentação de tópicos tem mudado ao longo do tempo ou se a imagem da história de uma sociedade, geografia ou sistema político, por exemplo, permaneceu estável, optamos por uma *análise vertical*. Porém, se estamos mais interessados em novas abordagens ou em estudar novas perspectivas é aconselhável uma *análise horizontal*, cobrindo tão largamente quanto possível uma área. A nossa pesquisa conduz a uma observação dos factos na *vertical*, não descurando aspetos da *horizontal*.

Visando os objetivos, o estudo incidiu em quatro áreas fundamentais: uma, a do texto normativo do Programa de Desenho; as outras três sobre a própria imagem: i. contexto da imagem (autoria do manual, identificação, aspetos materiais do manual, estruturação a nível programático, etc.); ii. morfologia (aspetos da imagem em si mesma); e iii. conteúdo (pedagógico-didático, temático, ideológico). Estas áreas desdobram-se em quatro dimensões de estudo (quadro 5):

I. Autoria, identificação, materialidade e estruturação;

II. Imagem;

III. Didática;

IV. Ideologia.

As dimensões foram aplicadas à totalidade do *corpus* imagético dos seis manuais referidos, independentemente das qualidades específicas de cada um deles. Cada dimensão foi desdobrada em categorias e subcategorias para melhor obtenção de indicadores de medida, sendo o produto destes transposto para tabelas, quadros ou gráficos, com a informação necessária. Em cada dimensão, consoante a sua natureza, realizaram-se análises qualitativas e quantitativas, através de indicadores:

Quadro 5. Dimensões e categorias de análise		
Dimensões	Categorias	Subcategorias
I. Autoria, identificação, materialidade,	1. Autoria do manual	1.1. Nome do autor
		1.2. Profissão
		1.3. Formação do autor
	2. Identificação	2. 1. Nome do manual

estruturação do manual	do manual	2.2. Ciclo de estudos (ano(s) ou classes do Ensino Liceal)
		2.3. Ano de publicação
		2.4. Local de publicação
		2.5. Editora
		2.6. Validação (Decreto-lei a que obedece o manual)
		2.7. Aprovação oficial (“livro único”/livro não único)
	3. Materialidade	3.1. Cor no manual (sem cores na capa e no interior/com cores na capa e sem cores no interior/sem cores na capa e com cores no interior)
		3.2. Área da capa (superfície da capa em cm: altura x largura)
		3.3. Peso do manual (em gramas)
		3.4. Número total de páginas
		3.5. Tipo de capa (capa dura/capa mole)
	4. Estrutura e organização	4.1. Presença do Programa no manual (com/sem Programa)
		4.2. Conteúdos do programa no manual (listagem de conteúdos no Índice: os dois primeiros tópicos de cada)
		4.3. Conteúdo mais relevante em número de páginas (conteúdo com maior número de páginas)
		4.4. Conteúdo menos relevante em número de páginas (conteúdo com menor número de páginas)
		4.5. Conteúdo suprimido (conteúdo do Programa que não conste no interior do manual)
		4.6. Relevância das imagens nos conteúdos (conteúdo em que a imagem ocupa mais espaço, maior número de páginas, que o texto verbal)
		4.7. Texto introdutório (apresentação/prefácio/nota de autor/...)
		4.8. Presença de índice (com índice/sem índice)
		4.9. Modo de organização na apresentação dos conteúdos (por anos/classes/conteúdos)
II. Imagem	1. Técnica	1.1. Desenvolvimento da imagem
		1.2. Fonte da imagem
		1.3. Formato
		1.4. Tipo de representação (predominante)

		1.5. Representação do espaço
	2. Autoria da imagem-obra de autor	2.1. Autoria da imagem-obra
		2.2. Sexo do autor
	3. Contexto a montante da imagem (âmbito técnico-descriptivo)	3.1. Data de produção da imagem-obra de autor
		3.2. Localização/lugar associado à imagem-obra de autor
		3.3. Meio/técnica da imagem-obra de autor
		3.4. Suporte original da imagem-obra de autor
	4. Estilística	4.1. Cor na imagem
		4.2. Cor-gesto na imagem
		4.3. Linha-gesto na imagem
III. Didática	1. Relação com o Programa	1.1. Relação imagem e programa
	2. Apresentação da imagem na página	2.1. Apresentação da imagem (em função da exploração didática)
	3. Abordagem metodológica	3.1. Ancoragem (tipo de ligação da imagem ao texto)
		3.2. Função da imagem (na abordagem imediata ao conteúdo)
		3.3. Função “organizador” da imagem (“prévio” ou “não...”)
		3.4. Juízo de valor (em relação ao tema/à imagem)
		3.5. Legendagem
		3.6. Momento da imagem na unidade de aprendizagem
		3.7. Orientações de leitura da imagem
		3.8. Tipo de saber na relação ativa com a imagem
		3.9. Verbo do exercício com imagem
IV. Ideologia	1. Contexto a montante da imagem (âmbito da ideologia)	1.1. Autoria do título
		1.2. Título (da obra de autor)
		1.3. Corrente estilística da obra de autor
		1.4. Meio temático, em obra de autor
	2. Relevância da imagem na página	2.1. Destaque (quanto à localização da imagem na frente ou no verso da folha)
		2.2. Dimensão da imagem na página

		2.3. Saliência no grupo de imagens da página (apenas quando se destaca)
	3. Inventário de elementos figurativos	3.1. Inventário de elementos figurativos (em imagens não esquemáticas): 3.1.1. ambiente (o retratado na imagem) 3.1.2. atmosfera da paisagem 3.1.3. espaço lugar (com nome se referido) 3.1.4. espaço físico-tipo 3.1.5. figura humana- classificação 3.1.6. animais 3.1.7. plantas 3.1.8. âmbito objetal: objetos, construções, transportes
		3.2. Símbolos em sentido explícito. Levantamento de símbolos (até 3 nomes de objetos/formas simbólicos, com maior espaço na imagem)
		3.3. Valores nas personagens. Levantamento de valores (até 3 tipos, associados à atitude/atividade/contexto, da(s) personagem(s)/grupo com maior espaço ocupado na imagem) na exortação ao tema: 1. Religião: Deus, do espiritual 2. Pátria: da raça, nacionalismo 3. Autoridade: de ordem, disciplina 4. Família: de relações familiares/afetos entre os entes 5. Trabalho/ocupação 6. Natureza: do campo, mar... 7. Progresso: obras, transportes 8. Harmonia social: convivência, amizade 9. Tradição: arraiais, costumes, produtos de artesanato... 10. Outros
	4. Elementos não figurativos	4.1. Definição de formas/volumes (na mesma imagem ou em grupo) 4.2. Sentido do “não figurativo” (na mesma imagem ou em grupo)

Embora as dimensões sejam as mesmas para os manuais de Desenho de anos de escolaridade diferentes, por vezes alarga-se ou restringe-se o âmbito e número de categorias em cada um dos eixos de análise, em razão dos objetivos e da especificidade da informação de cada uma delas.

Relativamente à primeira dimensão, *Autoria, identificação, materialidade e estruturação*, dedicada aos aspetos formais e materiais percecionados num primeiro contacto com o manual, esta incidiu na caracterização, componente física e estrutural deste instrumento. Serviu para o levantamento de dados relativos a questões como autoria, data, edição, legislação de suporte,

formato, dimensão, materiais, paginação, conteúdos do índice, entre outros. Considerei estas informações especialmente necessárias à descrição do contexto em que a imagem surgiu e à compreensão de todos os aspetos tratados nas restantes três dimensões.

A segunda, *Imagem*, correspondeu a uma abordagem morfológica da totalidade das imagens dos manuais do *corpus*. Incidiu na oferta imagética da disciplina ao nível da página impressa para obtenção de uma classificação e caracterização das imagens do Desenho, a partir do seu estado “nu”, tal como se apresentam. A organização do texto visual apresenta um conjunto de formas bastante diversificado. Alguns manuais apelam somente à força do desenho, procurando atingir a maior clareza e precisão na informação, enquanto outros introduzem e valorizam também a força afetiva da fotografia. Versou-se o tipo de imagem (fotografia, desenho, esquema...), as técnicas aplicadas, a área de pertença (arte/artes/artesanato...), os elementos definidores da forma (ponto, linha, cor...), o número total de imagens, o número de imagens por página, o tamanho, etc.

A terceira, de análise funcional, denominada *Didática*, dirigiu-se àquilo que nas imagens constitui informação visual no sentido de definir ou apenas indicar ações ou posturas didáticas, e pedagógicas, em articulação com o texto verbal. Nesta dimensão fez-se a análise do cumprimento do programa, da quantidade e qualidade da informação icónica e da construção metodológica para a transmitir. Focou-se igualmente a organização dos conceitos, as formas de os apresentar, a clareza das mensagens, o nível concetual exigido, os índices de envolvimento do aluno. Nos diferentes manuais de Desenho a objetividade da informação nunca foi secundarizada. A objetividade a que me refiro notou-se na capacidade adquirida pelos autores do Desenho para agregar conhecimentos do campo e enfrentar juízos e vícios de representação próprios do senso comum, contrários aos princípios intelectuais e aos comportamentos desejados para a disciplina. A análise desta informação permitiu apurar opções metodológicas na utilização da imagem, modelos de transposição didática, índices de envolvimento do aluno ou o tipo de recurso à imagem nos diversos conteúdos do manual. Neste eixo fez-se ainda a análise da quantidade e qualidade da informação verbal associada à imagem descrevendo o grau de ancoragem entre ambas.

Na quarta dimensão, de carácter mais interpretativo, denominada *Ideologia*, o estudo focou-se no conteúdo visível, identificável, das imagens, para um levantamento da informação reveladora de ação ou intenção ideológica, no recurso à utilização simbólica, à conotação, à associação, etc., nas imagens do Desenho. O trabalho interpretativo visou o sentido do texto

naquilo que permanece oculto (porque camuflado no seu sentido mais aparente) a separação de níveis de significação relativamente à sua significação literal (Bardin, 1995). Neste eixo, ao invés do levantamento de taxonomias pretendeu-se encontrar, no conjunto dos temas visualizados, imagens subjacentes, personagens, formas, símbolos, representações, concepções de vida, valores (vitais, afetivos, éticos, estéticos, espirituais, profissionais, simbólicos, etc.) e estereótipos (de sexo, género, raça, classe, etc.). O sociólogo Guy Rocher (1989) conclui que o valor, ideal que solicita à adesão ou convida ao respeito, se insere de maneira dupla na realidade: em condutas ou objetos; na forma concreta ou simbólica. O valor inscreve-se pelo concreto e pelo simbólico.

A análise do discurso, pelo desenvolvimento de instrumentos adequados à pesquisa, permite descortinar o que o autor considerou importante, o que ele ou ela sentiu, o que tomou como adquirido; quais os tópicos visuais que foram por si resumidos e selecionados para incluir nos exercícios destinados aos estudantes (cf. Pingel, 2010, p.71).. Percorrer as imagens dos compêndios é também dar conta de hierarquias socialmente conferidas a objetos, individualidades ou instituições; às formas de organização social; aos símbolos nacionais, num dado momento histórico. Não há manuais neutros.

4.3. Descrição da recolha, tratamento dos dados e instrumento

Na análise da totalidade de imagens dos manuais do *corpus* contabilizaram-se, de igual modo, as que surgem a acompanhar os textos escritos e as que se afirmam *per se*, sem qualquer relação direta com os textos, como ocorre, essencialmente, nos manuais que contêm “estampas”. A análise implicou a observação do suporte físico dos dados, os compêndios e, posteriormente, o recurso à digitalização da totalidade das páginas dos manuais para maior eficácia do seu tratamento. Este procedimento justificou-se pelo elevado número de imagens e complexidade das informações e relações a reter. Analisaram-se todas as imagens dos manuais, excluindo aquelas diminutas, cuja qualidade e definição não permitem identificação inequívoca e pequenos frisos, linhas de contorno de página ou pequenos grafismos de remate de página sem expressão significativa. Excluíram-se as imagens de capa, uma vez que mais de metade das capas não apresenta imagens, ainda assim foi observada a sua informação escrita.

Dada a especificidade dos documentos observados, a tarefa hermenêutica levada a cabo nos textos de imagens e respetivas palavras seguiu as leis de apropriação do sentido visual. Somente a partir do momento em que o espírito analisa o material a recolher, ou já recolhido, se

pode falar em dados de investigação. O investigador é o instrumento-chave da recolha, a sua preocupação é descrever e só depois analisar os dados. Em resultado da redução dos dados obtém-se uma quantidade suficiente de unidades significativas. Procede-se então à codificação dos dados, de modo a evidenciar repetições e destaques nas imagens e palavras (nas legendas e outros textos). O processo implica a procura de regularidades e padrões e a escrita de palavras ou frases, de modo a criar unidades de codificação, um meio de classificar os dados recolhidos. Partindo dos objetivos e definidos o *corpus* e procedimentos de análise, o estudo passou por quatro fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados e interpretação dos resultados.

Na pré-análise, procedeu-se à organização do material, à digitalização de todas as imagens do *corpus* de dados e ao lançamento dos termos das grelhas de análise já referidas. Para melhor organizar a apresentação dos manuais, estes foram ordenados cronologicamente e divididos em níveis de ensino. Na recolha de dados leram-se e distribuíram-se as imagens por famílias temáticas para compreender quais seriam os assuntos dominantes em cada rubrica do manual. Para cada dimensão de análise foram construídos quadros e tabelas onde se lançaram os dados que foram sendo recolhidos.

Relativamente à segunda fase, da codificação e organização os dados em bruto, procede à agregação dos dados “[...] em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 1995, p. 104). A categorização consistiu em separar distintas unidades de significado e em agrupá-las por afinidades. O conteúdo imagético foi organizado e integrado num sistema de categorização com descrição mista, quantitativa e qualitativa, em face do cálculo da frequência dos elementos e dos registos tomados da visualização das imagens. Seguiu-se a orientação de Bardin (pp. 131, 140) de que o tema é a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” e criaram-se unidades de significação, com vista à constituição de categorias temáticas; identificaram-se os temas e demais informações em cada imagem, prestando atenção à “frequência da aparição de determinados elementos da mensagem”. As quatro dimensões e respetivas categorias analisaram-se em simultâneo. Utilizou-se uma grelha-padrão para cada dimensão, sendo a mesma aplicada a todos os compêndios. Aquando da codificação resultante da leitura atenta do conteúdo, resultando numa primeira forma de arrumação, escolheu-se como unidade de análise a imagem individual; como unidade de contexto, a página na qual a mesma aparece; como unidade de registo a secção mais pequena do texto, uma referência, uma ideia;

como unidade de enumeração, a frequência de aparecimento. Nesta última, atribui-se significado tanto à presença como à ausência.

A terceira e a quarta parte do processo, respetivamente de tratamento dos dados e interpretação dos resultados, mostram os produtos da investigação e a interpretação dos mesmos.

4.4. O instrumento

O instrumento de análise deve responder às questões de investigação, na sua forma mais concreta, viável e fiável, de obtenção de dados e elementos que permitam uma reflexão cuidada e rigorosa da temática em análise, na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2008). Assim, a pertinência do instrumento determina-se em função do objetivo da análise. O fim último do instrumento será o de possibilitar inferências de normas discursivas.

Atendendo a que o objeto de estudo reside em manuais, editados num intervalo temporal relativamente longo, as categorias e os indicadores apresentaram um carácter aberto, dependente dos ajustes decorrentes da análise individual dos conteúdos do mesmo; a construção do instrumento seguiu o material disponível, os dados empíricos dos manuais de modo a melhor operacionalizar as regras e fases do estudo. Considerando a especificidade dos dados, elaborou-se um guião, em formato de grelha, com quatro entradas-guia, tantas quantas as dimensões do estudo, apresentando estas um conjunto subordinado de categorias e indicadores.

Na argumentação de Gervereau (2007, pp. 103-104), o instrumento fragmenta o conteúdo de uma mensagem para depois o recompor numa leitura global de interdependência entre as partes da análise. A grelha a utilizar para inserção de dados deverá ter o mérito de ser aberta e pluridisciplinar, “deve fazer tomar consciência de que não existe uma ‘chave’ das imagens, que elas não se ‘leem’ como a escrita, pois as suas características não as podem reduzir a códigos”. Por conseguinte, “cada qual deve situar o seu *corpus* analisado e as suas questões em função dos seus objetivos específicos [...]”.

Como temos verificado, existem descritos na literatura modelos conceptuais operacionalizados em grelhas de análise com categorias, subcategorias e indicadores, adaptados às variáveis estudadas pelos seus criadores. Segundo Clara Coutinho (2011), se pretendemos avaliar variáveis para as quais já existem instrumentos concebidos e validados por outros investigadores o mais sensato será usar um desses modelos, pois isso significa uma poupança de

tempo e esforço. Só no caso de não encontrarmos nenhum instrumento adaptado às variáveis em estudo é que devemos partir para a criação de um novo instrumento. Katalin Morgan e Elizabeth Henning (2013), num artigo sobre a criação de uma ferramenta-instrumento, para análise de manuais de História, apresentam reflexões pertinentes – partindo de combinações resultantes da leitura de uma variedade de disciplinas, mantendo no centro o conceito de “mediação semiótica” (de Lev Vygotsky) e tendo em mente o princípio inicial da teoria fundamentada de código aberto. O processo analítico criado pelas autoras inclui seis princípios-base e o modo colocado em ação para o desenvolvimento das ferramentas. Estes princípios oriundos de várias vertentes da literatura, representam uma tentativa de estabilizar a essência do que deve ser considerado ao analisar textos educacionais, são exploratórios e representam um “modelo de trabalho”: i. Como ponto de partida, a análise de texto requer algum padrão ou guia no qual existem critérios que podem ser aplicados na análise. Este poderia ser o currículo, ou uma “melhor prática” em um campo específico; ii. Para conceber um modelo metodológico, é necessário encontrar um elo teórico comum, ou construir “uma ponte concetual”, entre os textos a serem analisados e o padrão ou guia pelo qual são avaliados, segundo o conceito de mediação semiótica (os manuais intervêm por sinais específicos atuantes como ferramentas discursivas e semióticas); iii. Com o fim de gerir as muitas camadas de significado, a análise de texto requer uma estrutura próxima ao ideal da ferramenta heurística. Tal ferramenta deve ser utilizável como mecanismo de ‘pilotagem’, com o qual o conteúdo didático poderá ser “mapeado”. Isto porque, geralmente, o que precisa ser avaliado no texto é uma questão de grau de medição de uma habilidade específica ou atitude; iv. Os factos científicos devem ser interpretados dentro do contexto da mentalidade dominante da comunidade científica ou “paradigma”. Significa que na projeção de dimensões deve haver uma relação entre estas e a disciplina à qual o texto pertence. Este princípio garante que a análise é multidimensional; v. Algumas características notáveis dos textos serão excluídas pela natureza das perguntas analíticas e pela lente teórica através da qual a investigação foi concebida, esta é uma limitação inevitável; vi. O investigador deve decidir por um foco do conteúdo, não pode estudar tudo.

Nesta pesquisa a amostra foi selecionada e delimitada antes da identificação de construções teóricas. A necessidade de criar uma ferramenta sistemática levantou-se desde o início do trabalho, passando a mesma por estágios de desenvolvimento: i. Uma abordagem típica da teoria fundamentada, para codificação de dados; ii. Uma atividade intencional de “voltar à

literatura”, para procurar princípios teóricos da análise de livros e manuais; iii. A mistura cronológica das duas primeiras atividades.

Atendendo às características da investigação, ao quadro teórico de referência e à feição interpretativa da problemática, foi necessário criar um instrumento próprio de recolha de dados, ainda que com a inclusão de pontos de análise já observados por outros autores, uma vez que as questões formuladas nunca foram colocadas, nos mesmos termos e em relação ao mesmo objeto. A elaboração do instrumento percorreu três etapas: 1.^a - Definição da finalidade do instrumento, (privilegiando a clareza e o rigor); 2.^a - Formulação do mesmo, com diversos itens em sequência lógica (de acordo com as questões e características do *corpus*); 3.^a - Operacionalização do instrumento (e definição do cronograma da sua aplicação). Sabendo que a operacionalização do instrumento exige prática e constância nos juízos de análise, de modo a levar a cabo a recolha sem oscilações nas apreciações, a conceção e o desenvolvimento do instrumento realizou-se por mais de um investigador, sendo que um deles esteve presente em todas as fases.

As grelhas de análise aplicadas focaram a descrição e compreensão do discurso imagético do manual, nos pressupostos e funções que o orientam. Construíram-se quatro grelhas, uma para cada um dos eixos já referidos: contexto, imagem, didática, ideologia (sem prejuízo da chamada de algumas imagens exteriores ao *corpus*, para um tratamento comparado de tipo qualitativo na apresentação de livros/manuais no enquadramento com os programas). A aproximação inicial ao contexto serviu para revelar aspetos significativos da construção interna dos livros escolares. Importa clarificar que a classificação adotada, uma entre muitas possíveis, encerra subcategorias abrangentes, no que respeita à ideologia, por exemplo, o caso das figuras humanas, dos monumentos, dos objetos simbólicos, etc. A designação “objetos simbólicos” é relativa, pois toda a imagem pode ser simbólica. No simbólico incluem-se subsecções como embarcações, armas, moedas, selos, padrões-escultura, túmulos, objetos decorativos, indumentária, etc. Algumas categorias de imagens, como as do *desenho geométrico*, adquirem valor simbólico, lembro-me dos desenhos de rosáceas, cruzes de Cristo, estrelas, entre outras. Interessa sobretudo uma classificação geral de conjunto. A imagem é abordada numa leitura imanente, sem atender especialmente aos seus efeitos sobre os leitores, a intenções subjetivas ou a objetivos que teriam norteados os seus autores ou promotores.

Hoje, os computadores permitem uma recolha fácil e rápida de dados quantitativos e a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas, para aproveitar o melhor de ambas.

Sobre programas informáticos, Falk Pingel (2010, p. 69) salienta a existência de uma gama de *softwares* testados e experimentados disponíveis para a análise qualitativa de vários tipos de “texto”. Estes facilitam a identificação e a comparação de secções de texto destacadas para serem analisadas detalhadamente. Essas secções de texto podem ser marcadas com “memorandos” ou anotações. Certas passagens podem ser codificadas e assim ligadas a outros documentos. O documento pode ser classificado em várias “famílias”, por exemplo, de acordo com a editora, autores, publicação, data, etc. É possível apresentar *links* como um diagrama de rede. Por conseguinte, os programas permitem um trabalho comparativo e preciso dos textos. Embora seja demorado incorporar textos em programas e realizar a codificações, torna-se significativamente mais fácil chegar a uma interpretação replicável. O instrumento principal para lançamento da informação recolhida e tratamento dos dados (fig. 2) foi a “ferramenta tecnológica” *WebQDA*, apresentada por Francislê Neri de Souza, António Pedro Costa e António Moreira (2011). Todo o material compilado foi considerado fonte. A investigação desenvolvida ofereceu uma extensa base de dados e uma perceção fundamentada do conteúdo das categorias e dos seus indicadores para a elaboração da reflexão final.

Fig. 2. “Print” da utilização do Instrumento WebQDA

The screenshot displays the WebQDA software interface. On the left, a sidebar shows a list of sources (Fontes) with a tree structure. The main window is divided into two panes. The top pane shows a document titled 'COMPENDIO DE DESENHO GEOMETRICO' with handwritten notes and a redacted area. The bottom pane shows a table with the following data:

	Descrição:	Criado	Modificado	
1	Rafael Pinto Barradas	30-01-2016 23:38:33	31-01-2016 00:12:16	X
2	professor de desenho no colegio e oficial do exercito	30-01-2016 23:41:24	31-01-2016 00:12:16	X
3	COMPENDIO DE DESENHO GEOMETRICO	30-01-2016 23:43:48	31-01-2016 00:12:16	X
4	1932	30-01-2016 23:44:38	31-01-2016 00:12:16	X
5	Lisboa	30-01-2016 23:46:11	31-01-2016 00:12:16	X
6	Livraria Pacheco	30-01-2016 23:46:35	31-01-2016 00:12:16	X
7	Em harmonia com o Decreto nº 20.369, de 8 de Outubro de 1931	30-01-2016 23:48:00	31-01-2016 00:12:16	X
8	sem cores	30-01-2016 23:48:00	31-01-2016 00:12:16	X

2. DIMENSÕES DE ANÁLISE

I: AUTORIA E IDENTIFICAÇÃO, MATERIALIDADE E ESTRUTURAÇÃO

1. Um primeiro olhar: do peso do discurso e do poder

A caracterização de manuais não prescinde da verificação de aspetos como autoria (nome do autor, profissão/ocupação, formação), identificação (designação/nome do livro que consta na capa, ciclo de estudos, ano de publicação, local, editora), materialidade (cor, área da capa, peso, número de páginas) e estruturação e organização (estrutura, organização das matérias, relevância de conteúdos, presença ou não de textos como prefácio/nota de autor, etc., inserção de índice, inclusão ou não de programas). A primeira análise incidiu na autoria, identificação, materialidade e estrutura, aspetos materiais e formais visíveis no imediato, isto é, na informação

que sobrevém nas capas, nas primeiras e últimas páginas, quando se pega num livro; em indicadores relacionados com condições de produção, validação, aceitação e circulação dos manuais. Assumem importância questões de autoridade científica e pedagógica dos autores; poder dos editores; normas condicionadoras da sua elaboração e adoção; conceção técnica e estética; decisões políticas, sobretudo na imposição do livro único; legislação.

Publicaram-se durante o período em estudo mais de uma dezena de manuais da disciplina, não obstante o apertado controlo exercido pelas instâncias do Estado. Encontram-se compêndios de autores distanciados no tempo e na formação profissional: Rafael Barradas, Vicente de Freitas, Luís Passos com Jaime Martins Barata, Augusto do Nascimento, Adolfo e Rodrigo Faria de Castro, Manuel Filipe, Betâmio de Almeida ou Maria Helena Abreu. A diversidade de propostas, destes e de outros autores de menor expressão, longe de resultar num discurso fragmentário, veio a contribuir para a criação de robustas linhas de discurso pedagógico no interior da disciplina, resultando no apuramento de um conjunto de conhecimentos e normas de prática fundamentais à sua identidade. O *desenho geométrico*, o *desenho à vista*, a *composição decorativa*, o *desenho livre*, as técnicas de trabalho, os ‘gestos’ do desenho, a cultura artística e técnica, são algumas das linhas mais marcantes do Desenho do ponto de vista social e cultural.

Os manuais são produções autorais, não no sentido da figura do *autor* ligado a “um quadro genealógico das individualidades espirituais”, como disse Foucault (1992, p. 32), mas a um referencial, i.e., um nome conectado a determinados sistemas de significação. O *autor*, definido pelo mesmo Foucault (1999, p. 22), “não como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem das suas significações, como foco da sua coerência”. Lígia Penim (2012, pp. 7-15), em um tratamento biográfico sobre autores de manuais e sua produção – sugestivamente denominado *Histórias de Autores Menores* –, ao procurar “o método” para a inferência de normas discursivas, inspirou-se em *Arqueologia do saber*, de Foucault e nas regras por este enumeradas sobre a formação do discurso: numa instituição como a escola, “certamente que muita da produção escrita corresponde a essa espécie de anonimato uniforme, onde dificilmente se localizam autores”. O discurso, portanto, “não emerge por mero acaso nem pela exclusiva vontade de quem o profere”. A origem da produção intelectual encontra-se mais nos aspetos sociais, de que as autorias se revestem, do que na consciência dos seus autores. Ainda na perspetiva de Penim, a autoria abre uma possibilidade estratégica de inferição sobre as condições de produção dos discursos manualísticos: se os discursos se encontram estritamente ligados à

autoridade de os proferir, a questão poderá residir em saber “de onde vem essa mesma autoridade e que formas de prestígio social e político autorizam a falar”.

Concretizando, os discursos escolares foram (são) pensados e produzidos no interior de grupos profissionais específicos com capacidade de se fazerem ouvir. O poder dos autores de manuais parece, pois, caber na definição de “poderes menores”, dos quais ninguém seria um efetivo proprietário. “Os autores de manuais não poderiam eventualmente definir ou impor normas e procedimentos institucionais, mas poderiam jogar favoravelmente as suas regras, tomar iniciativas e influenciar o campo onde intervinham”. O grupo de autores dos manuais foi ativo e poderoso no contexto da produção cultural escolar. O seu prestígio tomou várias formas, dentro e fora das suas comunidades. Eles intervieram no processo de construção disciplinar, multiplicaram os conteúdos e deram-nos a conhecer.

O poder construtivo dos discursos encontrou-se inerente ao estatuto de quem produziu estes materiais. Para se produzir, publicar e fazer circular manuais havia que registar as formações universitárias consideradas necessárias, pertencer ao grupo de professores da disciplina em questão, encontrar-se enquadrado numa instituição escolar de prestígio, liceu ou escola técnica. Quanto à formação, sem se pertencer a certos grupos de ensino, não se poderia aceder ao discurso legitimado da disciplina escolar Desenho. O autor de compêndios exercia ou lecionava a disciplina num liceu ou escola, era a partir desta posição de pertença que se dirigia aos seus pares (cf. Penim, 2012). Os autores constituíram uma elite de maior formação cultural, bem posicionados socialmente. Com base na observação de dados biográficos, aquela historiadora verificou que estes autores “tiveram carreiras docentes recheadas de cargos e funções de relevo” e que na sua trajetória individual e profissional a passagem por certas posições lhes abriu portas à publicação e aprovação dos seus livros.

As capas dos compêndios, os prefácios e alguns dos artigos que escreveram foram os locais por excelência para se apresentarem à comunidade e definirem o seu discurso, o conhecimento autorizado. O autor de um manual – obra inserida numa longa cadeia de produções – falava individualmente ou em nome do grupo. Cada autor terá encontrado a oportunidade de passagem por algum dos pontos de poder, numa complexidade de condições individuais, para produzir e divulgar o seu manual. Na produção de manuais de Desenho, que se saiba, até finais da década de 50, apenas surgiu uma autora de compêndios de Desenho: Maria Helena Abreu, professora, ilustradora e pintora. Os caminhos seguidos pelos autores não exigiram todos a passagem pelas mesmas posições de destaque, foram professores, reitores de

liceus, diretores de escolas técnicas, reformadores, redatores de programas, publicações especializadas e jornais, metodólogos, artistas¹⁷⁹.

Em um sistema de ensino tradicionalista, materialmente pobre e pouco afeto à penetração de ideias e métodos da chamada escola ativa, somente após a II Guerra, o compêndio ocupou um lugar de primeiro plano, por razões conhecidas. Serão publicadas inúmeras instruções dirigidas ao corpo e ao conteúdo dos manuais: a parte gráfica dos manuais não se terá como inferior à “excelência das doutrinas”; “da pureza da linguagem”; e da “exatidão dos factos”¹⁸⁰. O design e o objetivo dos compêndios são regulamentados em termos taxativos sendo, desde 1930¹⁸¹, repetidos por décadas:

O livro de desenho deverá ser para o aluno não só um elemento de informação, mas também um fator importante da sua formação estética. [...] deverá ter as figuras muito bem desenhadas, cheias de expressão e cuidadosamente ordenadas [...]. Convém não perder de vista o objetivo fundamental do livro de desenho, que é facultar no aluno o conhecimento das questões, mais por meio da visão do que por meio da memória. Deverão, portanto, as figuras ser apresentadas com a clareza bastante, para evitar as dimensões demasiado reduzidas, sobretudo quando se trate de construções geométricas [...]. A leitura deve ser feita mais na figura do que no texto, razão pela qual este não deverá ser muito extenso. As construções geométricas serão apresentadas, de preferência, apenas por um processo. [...].

Além da associação entre discurso e poder uma outra variável diz respeito à efetivação da produtividade educativa do manual. Enquanto a primeira se coloca do lado da produção, a segunda reside, essencialmente, na receção e subjetivação dos enunciados. Revisitando outros estudos de Penim (2003b, pp. 14-15), e após uma análise dos manuais deste período, verificamos que os mesmos efetivaram um endereçamento aos alunos: apresentam nas suas páginas elementos que apelam à identificação e adesão dos sujeitos, “promovendo mudanças nestes”. Uma das faces deste endereçamento diz respeito à inscrição do sujeito no próprio manual, uma

¹⁷⁹ Lúcia Penim (2012, p. 161) notou, em período com outras balizas, que dos vinte e oito autores de compêndios de Desenho por si estudados, doze foram artistas, dois desenhadores (Manuel Nunes Godinho e Theodoro da Motta), outros dedicavam-se também à pintura: Adolfo Faria de Castro, Manuel Filipe, Betâmio de Almeida e Maria Helena Abreu, alguns juntaram pintura e ilustração, como Ângelo Magalhães Vidal, Jaime Martins Barata, Calvet de Magalhães, outros preferiram a escultura, o caso de José Pereira e Rogério Ferreira de Andrade. Por fim, José Júlio Leitão de Barros produziu em áreas como a pintura, cenografia, dramaturgia e cinema.

¹⁸⁰ Decreto-lei n.º 27:085, de 11 de outubro de 1936, p. 1267, relativamente à disciplina de História.

¹⁸¹ Decreto-lei n.º 18:885, de 27 de setembro de 1930, p. 2022.

estratégia de aproximação ao aluno, em consonância com o caráter empírico da disciplina. A aproximação manifesta-se na apresentação dos materiais e instrumentos de desenho necessários; nas explicações ‘dirigidas’ acerca da utilização e conservação dos mesmos; na organização sequencial dos gestos e dos procedimentos a ter na disciplina; na inscrição do sujeito-aluno na imagem, a corpo inteiro (como ocorreu na explicação de escalas ou de atitudes a tomar) ou em pormenores do corpo (mãos, olhos, na execução de traçados); na apresentação das sínteses e exercícios sobre os conteúdos, em formato problema/solução prática, em imagens; e no tratamento afetoso; na consideração do aluno-criança, mais visíveis nos manuais de Betâmio de Almeida.

Como afirmou Jonathan Crary (1999), a modernidade ocidental preparou indivíduos, orientando as suas perceções para a concentração em determinados campos em prejuízo de outros. O isolar de um número limitado de estímulos percetivos, por entre a diversidade de objetos visíveis, foi, para ele, produto de uma cultura, a qual, a partir do século XIX, permitiu o desenvolvimento de uma articulação estreita entre visão e atenção. Para Crary um sujeito concentrado foi uma das finalidades mais enunciadas na educação do observador moderno – vejam-se as linhas programáticas do desenho de finais de XIX. O foco na atenção contribuiu para uma disposição do corpo e da cognição centrados na visão. O Desenho auxiliava na aquisição de conhecimentos das diversas disciplinas, facto que viria a contribuir para a sua inclusão nos currículos. O autor conclui que as mudanças no modelo de visão numa ampla gama de disciplinas, na arte ou na cultura se devem a novas forças e regras que compõem o campo no qual a perceção e a visão se dão. O tempo histórico e as vivências do observador, numa sociedade que gradualmente diversificava as suas produções e fazia surgir acontecimentos espetaculares, obrigavam à educação da atenção dos sujeitos. Era necessário que na experiência escolar, em concreto nos compêndios, o professor guiasse o ‘espectador-aluno’ ao foco mais importante da história-assunto a tratar – Crary (1999) diferencia espectador (alguém que apenas olha passivamente para...) de observador (alguém que pondera regras e códigos, dentro de um sistema de convenções, que conhece limitações, o que significa que adequa as ações a objetivos).

A função da atenção (do espectador), no disciplinar dos corpos e das mentes, seria essencial ao controlo social e à manutenção do sistema. Os manuais vão impor leituras, produzir olhares, regimes de visibilidade e fornecer o universo a ser transmitido como correto, melhor e único: “o que” e “como” se deve ver. Ao longo da sua escolaridade, o aluno percorrerá um

trajeto onde terá acesso aos textos que lhe permitirão inserir-se nas normas técnicas e linguagens artísticas pertencentes à cultura visual autorizada, e isso basta-lhe.

2. Quatro décadas, cinco programas

Em 1926, o ensino liceal é reduzido de sete para seis anos e são aprovados o Estatuto da Instrução Secundária¹⁸² e os programas dos cursos¹⁸³. O curso geral mantém os cinco anos, os complementares ficam reduzidos a um ano cada. No ano seguinte, 1927, os complementares voltam de novo a ter dois anos cada. Recorde-se que em 1921, pelo Regulamento da Instrução Secundária, o ensino dos liceus tinha sido dividido num curso geral de dois ciclos: o 1.º ciclo, de dois anos, e o 2.º ciclo, de três anos, seguido de dois cursos complementares, Letras e Ciências, com dois anos cada¹⁸⁴.

O ano de 1930 ficará marcado pela extinção das Escolas Normais Superiores e pela criação do Curso de Ciências Pedagógicas, para a habilitação dos professores do ensino secundário¹⁸⁵, sendo que a componente teórica deste curso seria ministrada nas faculdades de Letras de Coimbra e Lisboa (em Ciências Pedagógicas) e a prática decorria nos Liceus “Normais” de Coimbra e Lisboa. Neste mesmo ano serão aprovados os programas para todas as classes do ensino secundário a partir do ano letivo de 1930/31¹⁸⁶, o Estatuto do Ensino Secundário, promulgado¹⁸⁷ a que se seguirá um decreto que, novamente, “aprova os programas para todas as classes do ensino secundário”¹⁸⁸.

No Desenho do período do Estado Novo considero essenciais cinco programas do ensino secundário, pela originalidade e alcance que obtiveram: o de 1931, do ministro Gustavo Cordeiro Ramos; o de 1936, de Carneiro Pacheco; o de 1948 e o de 1954, ambos de Pires de Lima e, finalmente, o de Galvão Teles, de 1968. Se o programa de 1931, anterior à criação do Estado Novo e à Constituição, de 1933, prepara o terreno para a Educação Nacional, o de 1968,

¹⁸² Decreto n.º 12425, de 2 de outubro de 1926

¹⁸³ Decreto n.º 12594, de 2 de novembro de 1926

¹⁸⁴ Decreto n.º 7558 de 18 de junho de 1921.

¹⁸⁵ Decreto n.º 18973 de 16 de outubro.

¹⁸⁶ Decreto n.º 18885 de 27 de setembro de 1930.

¹⁸⁷ Decreto n.º 20741 de 11 de janeiro de 1931.

¹⁸⁸ Decreto n.º 20369 de 8 de outubro de 1931.

publicado para sustentar as disciplinas do ciclo preparatório¹⁸⁹, espelha o esgotamento da solução educativa do regime e a necessidade de mudança que virá a ser tentada por Veiga Simão¹⁹⁰.

No estudo empírico dos manuais todos os programas acima referidos foram contemplados. A distribuição dos compêndios por programa ficou assim estabelecida: programa de 1931: 1 compêndio (4.^a e 5.^a classes, publicado em 1932); programa de 1936: 1 compêndio (1.º, 2.º e 3.º ano, 1940); programa de 1948: 2 compêndios (1 do 1.º ciclo; 1 do 2.º ciclo, ambos publicados em 1950); programa de 1954: 2 compêndios (1 do 1.º ciclo, 1955; 1 do 2.º ciclo, 1963).

2.1. A apresentação: programas e compêndios do *corpus*

A inclusão de um número significativo de imagens a par do texto verbal, dos manuais de cada programa-chave do Estado Novo teve como objetivo contribuir para uma visão o mais representativa possível da relação estabelecida entre imagem, didática e ideologia. Neste capítulo apresentam-se detalhadamente os seis programas e os seis compêndios do *corpus*, em três etapas:

1.^a - O enquadramento do programa de Desenho da época em que o manual foi criado: continuidades e ruturas;

2.^a - As modalidades e conceções do Desenho por programa. Verificam-se as “Observações” sobre Desenho e as orientações dos “Livros para o ensino” constantes nos programas;

3.^a - A autoria e identificação, materialidade, estruturação e organização do manual. Neste ponto adotou-se a análise de cada manual em quatro categorias. Primeira, a autoria do manual: informação tomada da observação do texto imagético e verbal que consta nas capas e páginas de entrada (em “Autor”, “Prefácio”, “Ao leitor”, “Índice”, etc.); depois, a identificação do manual; seguida da descrição dos aspetos materiais; e, por fim, o levantamento do conteúdo visível num primeiro olhar das páginas do miolo do livro, o que é dado a ver, e uma explicitação do modo de transmissão dos conhecimentos e práticas, focando as seguintes categorias:

Categoria 1. Autoria do manual

1. Nome do autor

¹⁸⁹ Portaria n.º 23601 de 9 de setembro de 1968.

¹⁹⁰ Lei n.º 5/73 de 25 de julho de 1973.

2. Profissão/ocupação

3. Formação do autor

Categoria 2. Identificação do manual

4. Nome do manual

5. Ciclo de estudos (ano(s) ou classes do Ensino Liceal)

6. Ano de publicação

7. Local de publicação

8. Editora

9. Validação (Decreto/Lei a que obedece o manual)

10. Aprovação oficial (“livro único”/livro não único)

Categoria 3. Materialidade

11. Cor no manual (sem cores na capa e no interior/com cores na capa e sem cores no interior/sem cores na capa e com cores no interior)

12. Área da capa (cálculo da superfície da capa em cm: altura x largura)

13. Peso do manual (em gramas)

14. Número total de páginas

15. Tipo de capa (capa dura/capa mole)

Categoria 4. Estrutura e organização

16. Presença do programa no manual (com programa/sem programa)

17. Conteúdos do programa no manual (listagem de conteúdos no Índice: os dois primeiros tópicos de cada)

18. Conteúdo mais relevante em número de páginas (conteúdo com maior número de páginas)

19. Conteúdo menos relevante em número de páginas (conteúdo com menor número de páginas)

20. Conteúdo suprimido (conteúdo do programa que não conste no interior do manual)

21. Relevância das imagens nos conteúdos (conteúdo em que a imagem ocupa mais espaço, maior número de páginas, que o texto verbal)

22. Texto introdutório (apresentação/prefácio/nota de autor/...)

23. Presença de índice (com índice/sem índice)

24. Modo de organização na apresentação dos conteúdos (por anos/classes/conteúdos)

25. Os conteúdos estruturantes

3. Programa de 1931 - 4.^a e 5.^a classes liceais, m1

3.1. Continuidades e ruturas: 1926-1931

Em 1926, já após a instauração da ditadura militar, publicam-se os programas dos cursos da Instrução Secundária¹⁹¹, sendo ministro Artur Ricardo Jorge. A disciplina Desenho constava dos cinco anos do curso secundário, em regime de classes, sendo organizada da seguinte forma: “I classe”: *desenho geométrico, desenho de invenção, desenho de imitação à mão livre*; “II classe”: *desenho geométrico, desenho de invenção*; “III classe”: *desenho geométrico, desenho de invenção, desenho de imitação à mão livre*; “IV classe”: *desenho geométrico, conhecimento das principais caraterísticas da arte antiga e medieval, desenho de imitação à mão livre*; “V classe”: *desenho geométrico, noções de perspetiva rigorosa e paralela “e aplicação a casos muito simples”, conhecimento das principais caraterísticas da arte moderna e contemporânea, desenho de imitação à mão livre*. De notar que apenas o *desenho geométrico* era comum aos cinco anos da aprendizagem. No entanto em “Observações” afirma-se que “A fim de ser dado igual desenvolvimento às várias espécies de desenho, deverá a sua prática marchar o mais paralelamente possível” (1926, p. 1784).

O desenho geométrico e a composição decorativa “baseada nas construções geométricas anteriormente estudadas” eram os aspetos dominantes do programa. No programa de Desenho de 1926, a geometria, a par com a “estilização decorativa de folhas e flores naturais”, servia de base à composição decorativa, tomando a designação genérica de *desenho de invenção*. Procura-se melhor definição nos enunciados e maior desenvolvimento em extensão dos conteúdos do *desenho geométrico*: “As questões geométricas, ensinadas e traçadas pelo professor no quadro preto, não deverão nunca ser reproduzidas exatamente pelo aluno na prática da aula, mas substituídas por outras nelas baseadas que constituam um exercício de resolução de problema ou aplicação a um traçado de desenho de invenção.” (1926, p. 1784). O *desenho de invenção* corresponde nas duas primeiras classes à aplicação decorativa de traçados geométricos. Na terceira classe ser-lhe-á introduzida a observação de folhas e flores naturais, tendo como finalidade a estilização decorativa. O sentido do rigor, proveniente do *desenho geométrico*, alargava-se ao capítulo da aplicação da cor no “*desenho de invenção*” da 3.^a classe, último ano desta modalidade de desenho,

¹⁹¹ Decreto n.º 12594 de 2 novembro.

com a “continuação da prática de aguadas” em figuras de teor geométrico, como se verifica em “Esbatidos” (p. 1783).

O *desenho de imitação à mão livre*, para o estudo da forma e da cor, compreende a observação e cópia de “baixos-relevos planos” e de “folhas naturais” na 1.^a classe – a lápis preto para a linha de contorno e a lápis de cor para a superfície –, evoluindo para a observação e cópia de modelos de gesso com relevos e ornamentação, sólidos geométricos e objetos de uso comum até chegar, na 4.^a classe, à cópia de “exemplares existentes nos museus liceais”. Esta progressão configura uma metodologia de ensino do desenho, seja no geométrico, de invenção ou de imitação à mão livre, que parte da observação simples para a observação complexa e registo abstrato. Ou seja, começa-se pela representação linear do contorno, evoluindo para a representação do volume, em que serão convocadas estratégias de simulação do mesmo a partir do domínio gráfico do “claro-escuro” e dos “princípios práticos de perspetiva”. Prescreve-se, no início, a utilização do lápis preto e do lápis de cor e, só depois, da aguarela e do guache.

Nos dois últimos anos há lugar ao “conhecimento das principais características da arte” antiga e medieval, 4.^a classe, e moderna e contemporânea, 5.^a classe. Em “Observações”, no final do programa (p. 1784), dir-se-á que

O conhecimento das principais características (especialmente estilos decorativos) da arte será dado por meio de reproduções das respectivas obras, por desenhos feitos no quadro preto pelo professor e por excursões feitas aos museus, monumentos, etc. Para complemento deste ensino seguir-se-á imediatamente a prática das composições decorativas nele baseadas, prática que o aluno adquirirá não só pela insistente execução de desenhos desta espécie, como também pela consulta do livro adotado e outros elementos que possam estar ao seu alcance.

Numa ambição que viria a ser abandonada em 1936, quando a rubrica “conhecimento das principais características da arte” foi retirada dos programas, pretendia-se que o aluno saísse do liceu “habilitado a reconhecer o caráter de qualquer monumento, decoração ou outra manifestação de arte plástica”. Tal objetivo retoma uma vontade esporadicamente sentida pelos pedagogos nacionais mais eminentes: no ano de 1922, os professores Leitão de Barros e Martins Barata publicam *Elementos de História de Arte*, “para uso da 4.^a e 5.^a Classes dos Liceus”, um livro profusamente documentado. Betâmio dirá que “esta pequena história da arte, cheia de ilustrações e de informação segura, ficou no ensino liceal como o primeiro livro e único, até hoje

[1967], que se deu à estampa para exclusivamente propulsionar a cultura artística dos alunos dos liceus”.

O programa de 1926, como o de 1931 e seguintes, vai emitir orientações metodológicas no sentido de uniformizar e esclarecer (e controlar!) a atuação do professor. Para Penim (2008, p. 75), um dos motivos para o surgimento destas orientações, além do natural desejo de regular todos os comportamentos dentro da escola, poderá estar relacionado com o facto de nesta época, como anteriormente e por algumas décadas seguintes, existirem poucos professores de Desenho com formação artística. Se no plano de 1926 temos um pequeno texto referente a “Livros para o ensino”, em 1931 surgirá uma “Nota” com instruções precisas quanto ao manuseamento, objetivos, tipos de traço, cores, etc., aos quais a conformidade dos compêndios obrigava. Mas o livro de Desenho deverá ser mais do que um simples objeto técnico e prescritivo, ele deverá ser para o aluno “não só um elemento de informação, mas também um fator importante da sua educação estética [...]” (1931, p. 2190).

Chegados ao ano de 1931, um novo programa dará continuidade a uma pedagogia que tinha no professor a figura central do processo de ensino e aprendizagem: todos os exercícios de desenho deveriam ser executados na aula e sob a sua direção. No desenho geométrico, o professor deveria traçar as figuras no quadro preto, para que as mesmas fossem reproduzidas e fixadas pelos alunos. O reforço e desenvolvimento dos conteúdos programáticos seriam feitos em casa, em caderno apropriado, o qual seria visto e corrigido na aula pelo professor. O caderno diário obrigatório, parte integrante de uma série de dispositivos de controlo escolar, foi visto como “um orientador da marcha do ensino” e um objeto, onde os alunos e os encarregados de educação poderiam recorrer para direccionar o estudo fora das aulas. Para as autoridades escolares, o confronto do caderno com os registos do livro de ponto, constituiria um importante elemento para verificar o cumprimento das disposições programáticas.

Neste programa (1931), à semelhança do referido no diploma “Da organização dos cursos liceais”¹⁹², as preocupações com o dispêndio mental dos alunos e com a sua eventual sobrecarga aconselham a não forçar a memória: “convirá não sobrecarregar a memória do aluno com mais de um processo de construção do mesmo problema, salvos os casos de reconhecida utilidade”. Serão desaconselhadas lições seguidas de construções, sugerindo-se que a cada construção geométrica correspondesse um trabalho prático. A disciplina do desenho justificava-

¹⁹² Decreto n.º 18779 de 26 de agosto de 1930.

se também por esta via, pelo fornecimento de atividades práticas que permitissem aos alunos descontraírem das tarefas demasiado teóricas de um ensino marcadamente académico (como se prestava o canto coral, os labores, a ginástica, os trabalhos manuais, a música, etc.). A este respeito, Maria Clara Brito (2014, p. 83) conclui:

Podemos imaginar que, como forma de desanuviamento do espírito e alternância com o ritmo imposto pela geometria, a parte do ‘trabalho prático’ referido seria certamente de aplicação decorativa, tanto mais que o domínio da matéria seria verificado através de traçados diferentes dos reproduzidos, mas neles baseados [como defendido no programa de 1926, p. 1784]. Esta estratégia parece indiciar [ainda] que o paradigma da cópia tende a ser ultrapassado pelo da resolução de problemas, por onde se poderia avaliar não só a autonomia, mas também a criatividade do aluno.

Aliás, serodidamente, o programa de 1926 (p. 1784), acusando réstias de pensamento republicano, preconiza que “deve ter-se sempre em vista o aproveitamento da iniciativa do aluno”. A fadiga dos alunos, por outro lado, servirá de motivo para a redução curricular que estaria a ser preparada.

No *desenho geométrico*, em 1931, mantém-se o apelo à prática. Na 3.^a classe lê-se que “o traçado das cónicas será precedido do estudo prático feito no cone seccionado”. O estudo das construções geométricas deveria terminar “em exercício de resolução de problema ou de aplicação a um traçado de desenho de invenção”. Assim, “convém que o aluno, logo nas primeiras lições, se vá familiarizando com os vários utensílios de trabalho e com os processos de execução”. O emprego das linhas tracejadas no desenho servirá para “aquisição de firmeza e precisão, como também para habilitar o aluno a compreender os traçados”; as linhas deverão ter a expressão compatível com a função que desempenham e “uma intensidade que permita uma leitura clara e fácil” (pp. 2189-2190). Familiarização com utensílios e processos de execução, aquisição de firmeza e precisão nos gestos e atitudes, compreensão dos traçados: eis os objetivos essenciais deste desenho.

No tópico “Observações” (p. 2189), destinado a orientar os professores na didática da disciplina, repete-se que as rubricas do desenho sejam dadas o mais paralelamente possível, sem distinções hierárquicas:

O professor deverá ter sempre em vista que esta disciplina é um ramo de saber apresentado sob o triplice aspecto de desenho geométrico, de invenção e de imitação à mão livre, e que estes aspectos, tendo cada um a sua finalidade perfeitamente marcada, deixam, todavia, de ser independentes no curso dos liceus, para constituírem um todo sob o nome genérico de desenho. Por isso o ensino dos assuntos tratados nas três alíneas do programa deverá merecer igual importância.

Não obstante esta recomendação, uma grande evidência a registrar no *desenho geométrico* da passagem para o Estado Novo será a de que as projeções ortogonais surgirão pela última vez explicitamente no 2.º ciclo. Na 4.ª classe teremos estas construções pelo “método dos planos ortogonais de projeção”: de pontos, de retas; representação do plano pelos seus traços; projeções de figuras planas; traçados de retas nos planos de projeção; sombras, própria e produzida nos planos de projeção, etc. Na 5.ª classe (continuação): projeções ortogonais de cones e de cilindros de revolução. O ensino das projeções “será feito intuitiva e praticamente e terá em vista dar ao aluno noções de leitura de desenhos de projeções e a compreensão da forma aparente dos volumes”.

Quanto ao *desenho de imitação à mão livre*, verifica-se um afastamento da cópia de estampas e da didática do método *stigmográfico*, incumbidos de educar o “olhar exato”, dois modelos cada vez mais ultrapassados. A metodologia do *desenho à mão livre* priorizou, nas três primeiras classes, a observação de sólidos geométricos e os modelos de gesso, para as duas últimas ficariam reservadas as peças de cerâmica branca, para estudo do “claro-escuro”, e os objetos de uso comum, para a “cópia esboçada e acabada”. As principais alterações introduzidas pelo programa dão-se no desenho esboçado de objetos de uso comum. No entender de Maria Clara Brito (2014, p. 82), a introdução do esboço (ou *croquis*), representa a valorização da espontaneidade gráfica, por um lado e, por outro, do desenho enquanto “obra em progresso”. Estes dois aspectos dão visibilidade às tendências pedagógicas emergentes que pretendem que a educação da visão do aluno se faça em situações de aproximação ao mundo real.

Augusto do Nascimento dará, na década de 30, suficiente ênfase ao desenho esboçado, como ao desenho acabado. Os objetos passam a ser selecionados com a intenção de aproximar o aluno a referentes familiares. Acresce que o programa de 1926 reflete, finalmente, a importação para o currículo das ideias fundamentais defendidas em congressos internacionais, nomeadamente o de Paris, em 1900, onde, na sequência da ideia então dominante de fusão da arte com a indústria para contributo no desenvolvimento dos países, se passou a valorizar o

desenho do natural e o desenho decorativo, ambos em detrimento da cópia de estampas. Se o desenho do natural recaía na pura observação e transposição fiel da realidade vista, o decorativo dividia-se em pelo menos duas componentes: o desenho de imitação à mão livre e o desenho geométrico de invenção, em que a aplicação dos conhecimentos do primeiro, adicionada à capacidade de “invenção”, resultaria na composição decorativa.

Porém, no alvor da ditadura, em 1932, quando Salazar defende o “viver habitualmente”, da *aurea mediocritas*, a exigência mediana estava instalada no ensino do desenho, sobretudo nos liceus da província, onde não chegavam as ideias dos intelectuais mais viajados e esclarecidos. De acordo com uma entrevista dada em Coimbra, neste ano, por Arlindo Vicente, a *O Notícias Ilustrado* (Edição n.º 204, p. 22), tendo por interlocutor António Lopes Ribeiro (apud Santos, 2006, pp. 23–24), o ainda estudante “recordava em tom muito crítico a incapacidade dos seus mestres liceais para elevar o ensino artístico”. No liceu de Aveiro onde fez as suas experiências plásticas na escultura e na pintura os “ensinamentos escolares pouco contribuíram para o desenvolvimento das suas aptidões”. Na opinião de Arlindo Vicente:

a mediocridade de cultura artística do nosso público provém também da forma como é ministrado o ensino nos liceus. Aquilo a que nos programas se chama “desenho” é lecionado pelos mais insuficientes processos e muitas vezes pelos menos hábeis professores. O aluno não sai com qualquer noção de beleza, com qualquer perfeição espiritual. Muito latim, muita história – e muito desprezo por esses loucos que são os artistas. A arte, não tem, para eles, senão um sentido histórico.

Miguel Dias Santos (2006) insere, igualmente, as sugestões metodológicas deixadas pelo jovem artista, no sentido de ultrapassar a “mediocridade cultural” então instalada: “se o desenho chamado geométrico, de base essencialmente matemática, fosse feito junto da respetiva cadeira de matemática, e se o ensinamento da história fosse orientado por pessoas com possibilidades, os alunos aprenderiam, ao menos, aquilo que é possível aprender. Aprenderiam a distinguir uma jarra feia duma jarra bonita, e até, certamente, um bom quadro dum mau quadro”. A constatação que acabo de expor ilustrava uma realidade que duraria a ultrapassar: ambiente cultural e artístico pobre, insignificante valorização da arte e da expressão plástica conducente ao autodidatismo, poucos professores e muitas vezes mal preparados.

O Estado Novo vai contrapor ao “conhecer” o “estilizar”: afirma-se que as “estilizações decorativas” da arte antiga, medieval e “Renascença”, servirão aos alunos, sobretudo do 4.º e 5.º ano, “valiosos elementos” para os seus desenhos. O conteúdo denominado “conhecimento das

principais características dos estilos decorativos da arte” ficará confinado a este programa para não mais surgir de forma autónoma. O professor deverá – quando vier a propósito –, “dar um conhecimento sucinto da composição decorativa em vários períodos da história da arte”. A arte, com a sua faceta decorativa, apenas sustentada nos programas de 1948 e 1954, vai perdurar diluída na composição decorativa, até à década de 70.

3.2. Programa de Desenho: observações e livros para o ensino

O Ministério da Instrução Pública, pelo ministro Gustavo Cordeiro Ramos, que em 1929 havia aprovado os programas dos cursos complementares¹⁹³ e em 1930 os do ensino liceal¹⁹⁴, aprova em 1931 novos programas¹⁹⁵, considerados “guias do ensino”, “exequíveis” e “coordenados” – para todas as classes do secundário. A justificação foi a de que os programas “careciam de profunda remodelação”, porque “havam sido organizados para um plano de estudos já amplamente modificado. Por isso foram substituídos por outros que agora são melhorados, de acordo com as indicações da experiência”. No preâmbulo lê-se que se “os programas são guias do ensino, muito importa que sejam guias seguros; e neste propósito se põe de parte, até onde é possível, o sistema de programas meramente indicativos, em que as palavras são poucas, mas a matéria é tão extensa quanto o entende o autor do livro ou o professor” (p. 2165).

Refere-se, expressamente, que os programas serão taxativos, pois “dão garantia de que não deixará de ser atingida, nem ultrapassada, aquela medida de exigência que o ensino secundário comporta”.

O Governo desconfia da utilidade dos programas:

Não é que se lhes possa atribuir influência decisiva nos resultados do ensino, porquanto o bom professor pode fazer excelente ensino com o pior programa, sendo a inversa inteiramente verdadeira; mas o programa é um guia, deve orientar, e não embarçar, a marcha do ensino [...].

¹⁹³ Decreto n.º 16362 de 14 de janeiro.

¹⁹⁴ Decreto n.º 18885 de 27 de setembro.

¹⁹⁵ Decreto n.º 20369 de 8 de outubro, pp. 2188-2190.

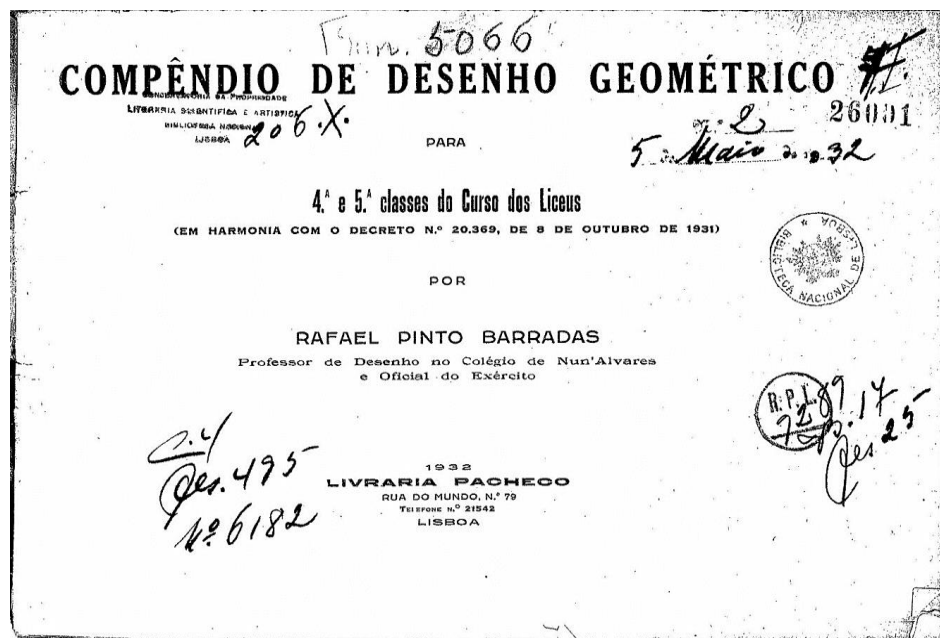
Os programas das duas primeiras classes do curso geral tendem para a aplicação de um currículo básico: “têm caráter acentuadamente prático, e o respetivo ensino de humanidades é feito sem latim: as suas disciplinas fundamentais são o português, em volta do qual se agrupam as outras disciplinas literárias, e a matemática, que fornece as bases sobre que assenta o estudo das demais”. Constan no programa (pp. 2189-2190): *observações*; “*desenho geométrico*”; “*desenho de invenção*”; *desenho de imitação à livre*; livros para o ensino.

Além da listagem de conteúdos a administrar, serão apresentadas orientações sobre a prática letiva e os livros para o ensino: “Todos os programas são acompanhados de Observações, que facilitam a sua interpretação, que não deve ampliar-se, e da indicação dos livros para o ensino, com os respetivos títulos e as notas precisas para orientar os autores. Não há casos omissos: onde não se indicam livros não há lugar para os adotar” (p. 2165).

3.3. MANUAL 1, Rafael Pinto Barradas, 1932

O *Compêndio de Desenho Geométrico*, para a 4.^a e 5.^a classes do Curso dos Liceus, publicado em Lisboa pela Livraria Pacheco, 1932 (m1), expunha-se “em harmonia com o decreto n.º 20369, de 8 de outubro de 1931”. O autor apresentava-se “Professor de Desenho no Colégio de Nun’Alvares e Oficial do Exército”:

Fig. 3. Capa, m1, Rafael Pinto Barradas



O livro concorre com outros compêndios apresentados ao público nesse mesmo ano, como o *Compêndio de Desenho*, para a 1.^a, 2.^a e 3.^a classes, de António A. Martins ou os reeditados *Atlas de Desenho*, de José Vicente de Freitas e *Desenho*, de Ângelo Vidal (quadro 6):

Quadro 6. Autoria-identificação, materialidade e estruturação - Dimensão 1, m1	
Categoria 1. Autoria do manual	
Subcategorias:	Indicadores:
1. Nome do autor	Rafael Pinto Barradas
2. Profissão/ocupação	“Professor de Desenho no Colégio de Nun’Alvares e Oficial do Exército”
3. Formação do autor	(Sem referência à formação do autor)
Categoria 2. Identificação do manual	
4. Nome do manual	COMPÊNDIO DE DESENHO GEOMÉTRICO
5. Ciclo de estudos/Anos do Ensino Liceal/Classes	4. ^a e 5. ^a classes do Curso dos Liceus
6. Ano de publicação	1932
7. Local de publicação	Lisboa
8. Editora	Livraria Pacheco
9. Validação: Decreto-lei do manual	“Em harmonia com o Decreto n.º 20369, de 8 de outubro de 1931” (referido na capa).
10. Aprovação oficial	Livro não único
Categoria 3. Materialidade	
11. Cor no manual	Sem cores na capa e no interior
12. Área da capa	384 cm ²
13. Peso	152 g
14. Número de páginas	100
15. Tipo de capa	Capa mole
Categoria 4. Estruturação	
16. Presença do programa	Com programa (em harmonia com o Decreto n.º 20.369, de 8 de out. de 1931- referido junto a programas da 4. ^a e 5. ^a classes).

17. Conteúdos do Programa no manual	Desenho geométrico; Principais características dos estilos da arte antiga: egípcia, grega, romana; Desenho de invenção; Desenho de imitação à mão livre; Principais características dos estilos decorativos da arte medieval (românica e gótica) e moderna (renascença).
18. Conteúdo mais relevante em número de págs.	Desenho geométrico (62 p.)
19. Conteúdo menos relevante em número de págs.	Conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte antiga (4.º ano) e medieval e moderna ('renascença'), no 5.º (32 p.).
20. Conteúdo suprimido	Desenho de invenção Desenho de imitação à mão livre
21. Relevância das imagens nos conteúdos	Desenho geométrico (29 p.)
22. Texto introdutório	(Sem texto introdutório)
23. Presença de índice	(Sem Índice)
24. Modo de organização	Por anos-classes (4.ª e 5.ª classes)

Como se constata no quadro acima, as três modalidades da disciplina são o desenho geométrico, o de invenção e o de imitação à mão livre. Apesar destas modalidades, no presente manual os programas de Desenho da reforma liceal de 1931 são interpretados privilegiando o saber geométrico. As soluções construtivas do desenho geométrico e a aquisição de conhecimento teórico dominam a quase totalidade dos exercícios de desenho das suas páginas, mas o compêndio cumpre a máxima de fazer corresponder a cada apresentação uma representação gráfica e uma forma de resolução de um problema. Aparte esta defesa do pensamento rigoroso próprio das ciências exatas, a 'educação do gosto' mereceu considerável atenção na 4.ª e 5.ª classe, ocupando quase um terço do miolo do manual. Processava-se essencialmente pela apresentação em texto dos "estilos decorativos da arte", remontando ao contexto da reforma de 1918 – que Rómulo de Carvalho (2001, p. 684) afirma tratar-se de “uma reforma com mais fôlego do que as anteriores, que procura conciliar o ensino humanístico, de arraigadas tradições entre nós, com o ensino científico, prático e utilitário, à maneira moderna, contemplando também a educação artística” –, ano em que, pela primeira vez, o ensino do

desenho nas escolas públicas adota a composição decorativa e o método de desenho à vista a partir do natural (cf. Betâmio, 1967).

O manual de que nos ocupamos, dirigido à 4.^a e 5.^a classes, constitui um caso *sui generis*, na medida em que revela nuances muito próprias relativamente a outros seus contemporâneos. Nas 100 páginas do manual o desenho geométrico ocupa 62 (60, na 4.^a classe e 2, na 5.^a), enquanto o “conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte” se limita a 32 (23 na “arte antiga”, 4.^a classe; 9 na “arte medieval e moderna (renascença)”, na 5.^a). Apesar de o programa apontar que o ensino dos três ramos do desenho (*geométrico, de invenção, de imitação à mão livre*), deve ocorrer em paralelo, o desenho de invenção e o de imitação à mão livre não terão qualquer página a si dedicadas. As aplicações do desenho decorativo ficam remetidas apenas ao texto programático inserido no manual e aos caprichos do professor: “Cópia acabada de baixos-relevos de gesso de ornamentação, de sólidos geométricos e de peças de cerâmica de cor branca, para a continuação do estudo do claro-escuro. Cópia acabada (*croquis*) de peças de cerâmica colorida e de objetos de uso comum, para a continuação do estudo da cor.” (4.^a classe). Na 5.^a classe, “continuação do estudo feito na classe anterior”. Estas cópias ficam ao critério do docente de acordo com os recursos existentes. O livro, verdadeiro repositório de definições, traçados geométricos e apontamentos sobre história da arte, serve perfeitamente para a formação do professor e orientação do seu trabalho, é da maior utilidade para o aluno que prosseguirá os estudos, transmite lições de história e valores.

O manual contém 94 páginas de conteúdos. Verifica-se uma distribuição assimétrica quanto ao número de páginas dedicadas ao quarto e ao quinto ano de escolaridade (Quadro 7). A 4.^a classe terá 83 páginas dedicadas, sendo que em 36 destas (40%), a imagem predomina sobre o texto verbal. A 5.^a classe disporá apenas de 11 páginas em que 3 delas serão de predominância da imagem (27%). A diferença de páginas justifica-se no meu entender pelo facto de os alunos do 5.^o ano apresentarem maior autonomia para realizarem os exercícios propostos pelo professor e pela necessidade de consolidar a enorme quantidade de conceitos geométricos transmitidos nos dois anos anteriores. Recordo que apenas a matéria da geometria dada até à terceira classe vai constar dos programas que se seguirão. Os conteúdos geométricos da 4.^a e 5.^a classe, essencialmente projeções, passarão para o curso complementar (3.^o ciclo).

No total das duas classes, o número de páginas com domínio da imagem é de 39 (41,4%), o que quer dizer que o valor se situa abaixo da metade, isto é, a imagem ocupa menos espaço do que a componente verbal, uma decisão que se afigura contrária às indicações em

“Livros para o ensino” do respetivo programa: “A leitura deve ser feita mais na figura do que no texto, razão porque este não deverá ser muito extenso.”

Na relação texto e imagem no manual, o conteúdo desenho geométrico apresenta proporcionalmente muito mais imagens (46,7%) do que o conteúdo relativo aos estilos decorativos da arte (31,2%). Recorre-se mais à imagem no ensino da geometria do que no da história da arte. Este último é apresentado sob uma feição descritiva própria da história da arte como campo do conhecimento, em voga na altura, com texto rico em adjetivação e imagens ilustrativas dos estilos mais representativos para o autor, sem cor e algo estilizadas:

Quadro 7. Distribuição de conteúdos e imagens por classes, em número de páginas - m1											
Classe s	Conteúdos								Total de págs. por classe/ ano	Total de págs. com predomínio da imagem	Total de págs. (inclui índice)
	Desenho geométrico		Conhecimento das principais caraterísticas dos estilos decorativos da arte antiga (4. ^a) e medieval e moderna (Renascença) (5. ^a)		Desenho de invenção(não tem págs. dedicadas)		Desenho de imitação à mão livre (não tem págs. dedicadas)				
	N.º de págs.	N.º de págs. pred. image m	N.º de págs.	N.º de págs. pred. image m	N.º de págs.	N.º de págs. pred. image m	N.º de págs	N.º de págs. pred. image m			
4. ^a	60	28	23	8	Não especificado	-	Não especificado	-	83	36	
5. ^a	2	1	9	2	Não especificado	-	Não especificado	-	11	3	
Total	62	29	32	10	-	-	-	-	94	39	100

O livro tem uma qualidade pedagógica e gráfica mediana, quando comparado com outros do mesmo período. Adotando um figurino já visto em propostas ainda anteriores à I República, apresenta um formato alongado e uma distribuição interna das matérias em que os textos verbais se instalam exclusivamente nas páginas da esquerda, enquanto as imagens e algum texto verbal mais relevante, como títulos e enunciação dos programas, se reservam às da direita.

Observando o início do livro, verifico que Barradas não escreveu qualquer prefácio, nota introdutória ou protocolo inicial. O primeiro parágrafo do livro apresenta o programa a que o manual obedece. Na página seguinte, portanto, a página à esquerda da lombada, damos com a definição de “quadrantes” e “projeções do ponto”; na da direita, o respetivo traçado geométrico rigoroso. Esta opção expositiva será mantida sem alterações até ao final. O estudo tem um duplo objetivo: a representação de figuras no espaço plano da folha e o desenvolvimento da cognição. Parte-se invariavelmente das definições, apresenta-se o método de ‘traçagem’ e, finalmente, apresentam-se os traçados.

As cópias de modelos de gesso, de ferramentas, de instrumentos de desenho, de animais ou plantas, indicadas no programa, quando surgem são estilizadas e integradas em elementos de outra realidade a mostrar (os estilos decorativos), ou seja, não têm importância intrínseca.

Quanto à figura humana, esquemática e muito sóbria, é apresentada em corpo inteiro na estatuéria, da arte, em plano geral (fig. 4), enquanto se oferece em pormenor de rosto e de perfil na geometria (fig. 5), para que se perceba o olho nas posições a adotar pelo observador na compreensão dos quadrantes, nas projeções ortogonais.

O manual apresenta a disciplina mais próxima da matemática e da história do que propriamente da fruição e fazer artísticos, numa sobriedade cara à que foi seguida nos manuais do 3.º ciclo, por exemplo por António Carreira, em 1953, onde serão fornecidas orientações didáticas do desenho liceal pouco ou nada psicológicas ou intuitivas, já de acordo com o perfil desejado ao aluno do 3.º ciclo.

Fig. 4. Figura humana, estatuéria grega, m1, p. 78

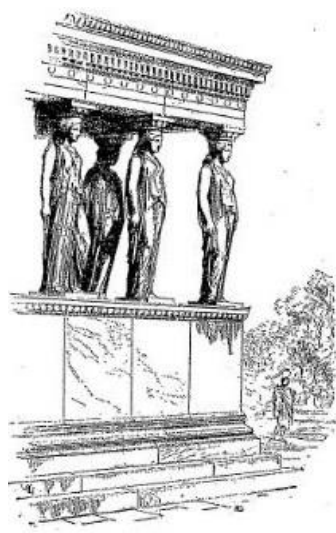
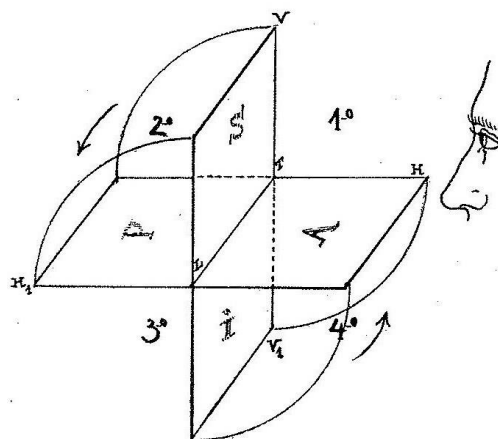


Fig. 5. Fragmento de rosto de perfil, m1, p. 5



Atentemos nas ilustrações (fig. 6 e 7) destinadas à compreensão e traçado de “sombras de figuras planas”, 4.^a classe, no que respeita ao círculo:

Fig. 6. Indicações quanto ao traçado da sombra do círculo, m1, p. 60

Sombra dum círculo (continuação)

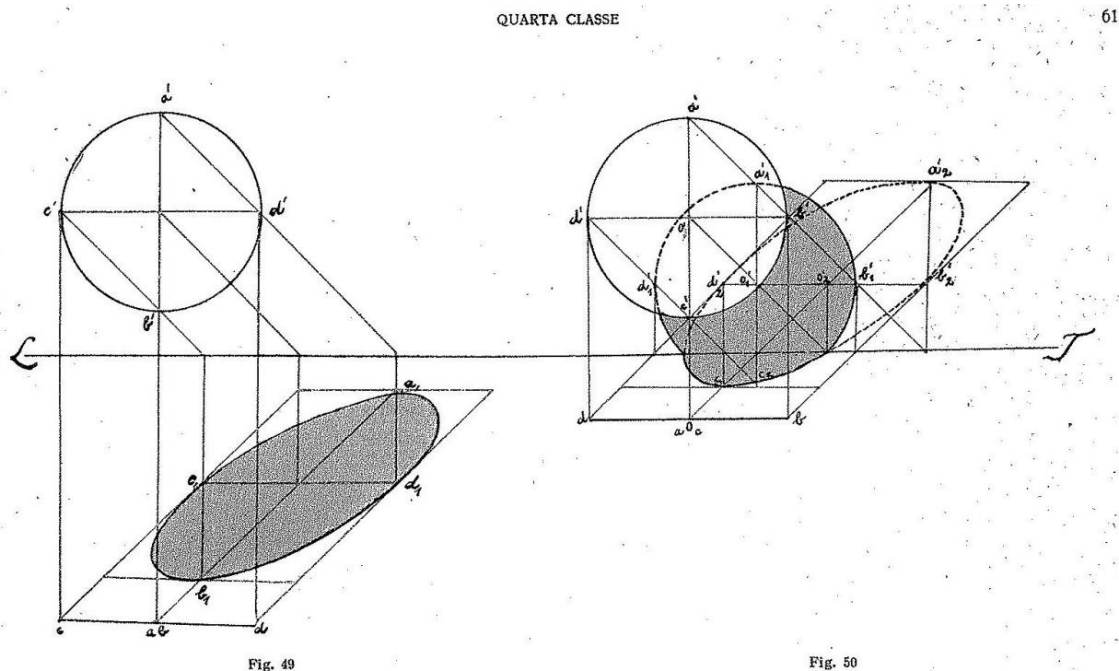
Se a cota e o afastamento do círculo forem tais que a sombra do centro esteja no plano de projecção a que o círculo é paralelo, e diste da L. T. duma grandesa superior ou igual ao raio do mesmo, a sombra do círculo existe totalmente nesse plano. É o caso da fig. 48—C.

Quando a sombra do centro do círculo ficar no plano de projecção a que não está paralelo, a sombra, total ou parte dela, é uma elipse. Na figura 49, obteve-se a sombra do círculo, graças às diagonais $a_1 b_1$ e $c_1 d_1$ respectivamente sombras dos dois diâmetros perpendiculares $a' b'$ e $c' d'$.

Na figura 50, a sombra do círculo é uma parte dum círculo e duma elipse. O centro da elipse é a sombra do centro do círculo o_2 no semi-plano horizontal posterior.

A dificuldade dos traçados, atendendo à faixa etária dos alunos a que o manual se dirigia, revelar-se-ia constante. Neste exemplo, o traçado da sombra será apresentado em duas situações distintas, de grande complexidade, mesmo para os alunos mais capacitados:

Fig. 7. Traçado da sombra do círculo em duas situações, m1, p. 61



Como vimos, o programa prevê o “conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte (egípcia, grega, romana, medieval (românica e gótica), moderna (renascença)”. A definição de “Belas-Artes” revela o entendimento, ainda republicano, da educação artística, os géneros privilegiados no compêndio foram a arquitetura e a escultura, aliada à decoração, não foi dado qualquer exemplo de pintura:

Fig. 8. Noções de Arte, m1, p. 64

Noções de Arte

Arte, no sentido mais geral do seu significado, é tudo que nos produz uma profunda impressão de beleza, ou que expressa dum modo elevado as nossas sensações.

A arte diz-se *objectiva*, sempre que se considere isolada, independente do indivíduo. Pelo contrário, é *subjectiva* quando revela as tendências ou aptidões naturais do homem que lhe empresta de certo modo a sua personalidade.

Toda a manifestação artística se revela pela *obra*. Para criar uma obra é imprescindível a *ideia*.

Conforme a *ideia*, as obras pertencem às *Belas-Artes* (arte pura, em que não predomina nenhum sentido utilitário), às *artes-úteis* (que se destinam principalmente a fins práticos) ou às *artes-mistas* (que são de igual modo *Belas-Artes e Artes-Úteis*).

As *Belas-Artes* são as que nos interessam em particular. Subdividem-se em:

Arquitectura, escultura, pintura, música e poesia. As três primeiras também se dizem *artes de desenho ou artes estéticas*.

Dentro de cada subdivisão, a diferença de ideias produz a variedade de géneros, criando os *estilos*. Quando um *estilo* segue um determinado critério, peculiar e doutrinário, denomina-se *escola*.

Dentro da arte clássica, o estilo propriamente dito toma o nome de *ordem arquitetónica*. (1)

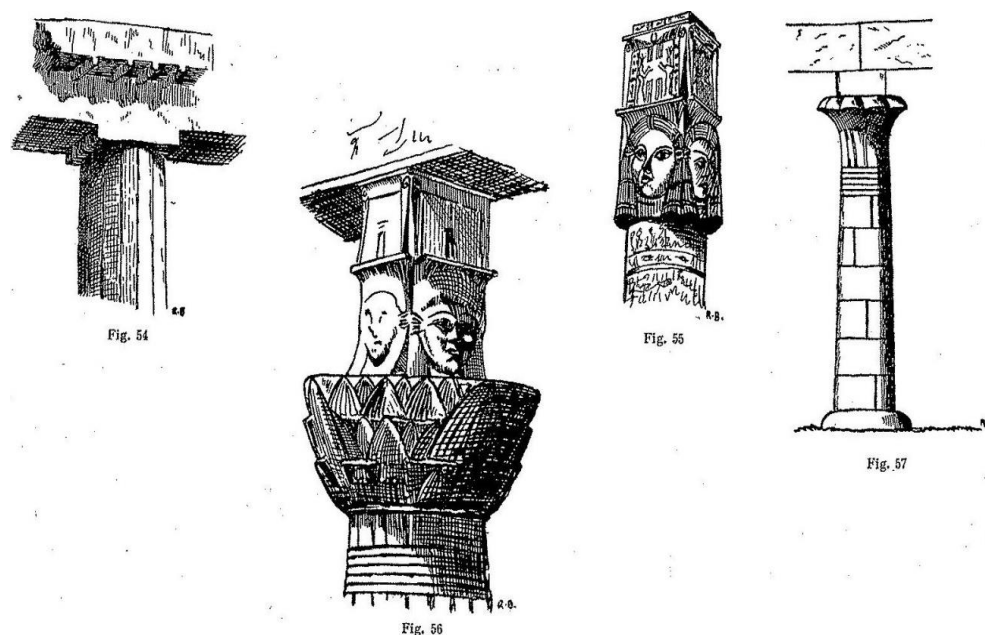
Em *arquitectura* há que considerar as *ordens*, ou proporção entre as partes principais dum edifício. Cada uma se divide em três partes, havendo cinco ordens (três de origem grega e as duas restantes atribuídas aos romanos).

(1) *Elementos de Arqueologia e Belas-Artes*, do Padre M. A. Barreiros, citado pelo sr. J. Xavier Fernandes na sua obra *Apontamentos de História de Arte*.

Para melhor validar os seus ensinamentos, o autor afirma na consideração das ordens arquitetónicas dentro da arte clássica (grega e romana), que a classificação que apresenta “nada tem de fantasista resultando dum estudo minucioso que se fez aos mais belos monumentos da antiguidade” (p. 65). O recurso à opinião, à adjetivação ou à utilização de uma linguagem de referências lexicais bélicas, geográficas e religiosas, foram estratégias recorrentes na apresentação dos diversos estilos (p. 66): “A arte egípcia durou perto de cinquenta séculos em plena florescência, desde o ano 5000 a. C. até ao ano 30 da Era Cristã. Dominou numa região vasta que se estende do mediterrâneo à primeira catarata do Nilo, ou seja, até à Núbia [...]”. Quanto aos seus caracteres gerais, “é imponente e majestosa. Nenhuma outra conseguiu efeitos tão grandiosos utilizando meios tão simples. A gravidade é também uma das suas características mais importantes. A graça e a alegria são desconhecidas na arte egípcia, revelando-se principalmente na escultura esse pormenor. É original, não sendo tributária de nenhuma outra e apresenta uma continuidade flagrante, permanecendo igual a si própria desde a origem”. A descrição prossegue:

“O dogma fundamental da religião egípcia, a crença numa vida *post-mortem*, levou a mumificar os cadáveres e a construir sepulturas onde eles pudessem gozar duma segunda vida [...]”. Nas palavras do autor, os egípcios “supunham que todo o indivíduo tinha uma espécie de fantasma que era a sua imagem no corpo e no espírito”. A importância do culto dos mortos fê-los levantar inúmeros monumentos, “uma fila imensa de necrópoles”. Esta arte revela, ainda, “a facilidade com que os artistas souberam estilizar os elementos da flora e da fauna da região, no que foram mestres inimitáveis”. No tema “arquitetura”, expõem-se oito espécies de colunas egípcias (protodórica, hatoriana, palmiforme, lentiforme, papiriforme, papiriforme monostila, campaniforme, compósita), de que se dá exemplo das primeiras quatro (fig. 9):

Fig. 9. Espécies de colunas egípcias: protodórica, hatoriana, palmiforme, lentiforme, p. 68



Seguem-se os templos e os túmulos, sem imagens; a escultura e a decoração, o resumo das suas características principais. Quanto a estas últimas, as “caraterísticas” – refere-se a posição típica do tronco e do rosto da figura humana; a lei da frontalidade e verticalidade, na escultura; os motivos geométricos, florais e animais, na decoração –, serão assim ilustradas:

Fig. 10. Motivos decorativos egípcios, m1, p. 73

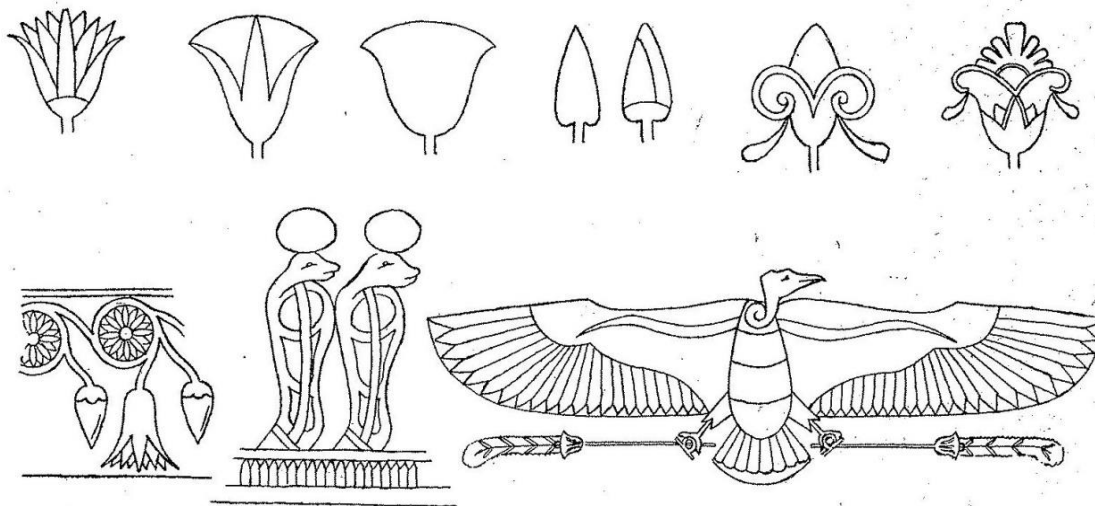


Fig. 61 — Motivos decorativos egípcios, segundo Max Kuhnert.

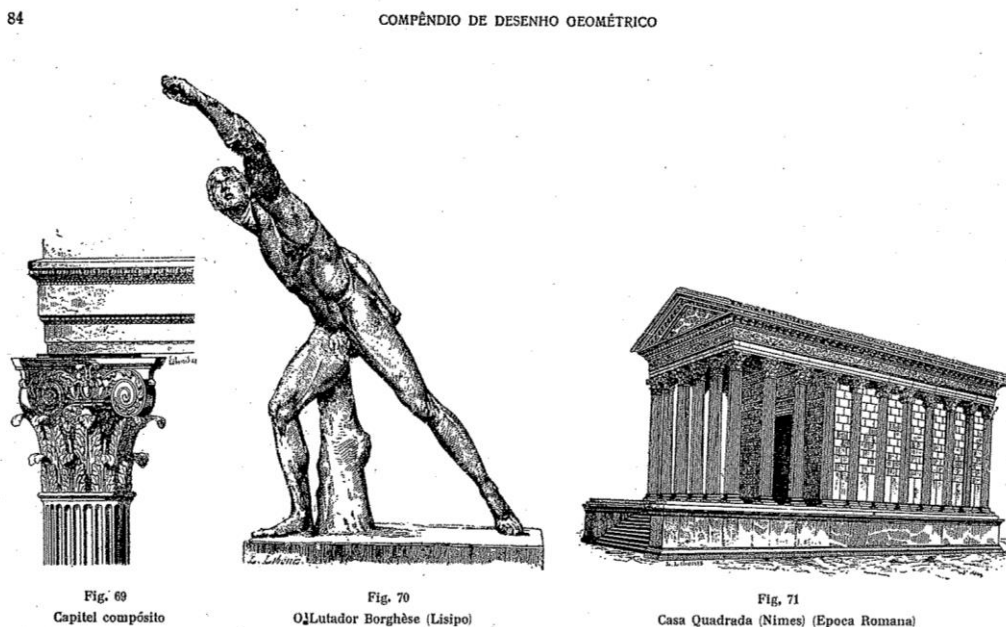
O mesmo se verifica com a arte grega (pp. 74-84): “Nas ilhas e nas costas banhadas pelo mar Egeu (Arquipélago), muito antes de Homero, desenvolveu-se extraordinariamente uma civilização notável que veio a desaparecer 8 séculos antes de Cristo [...] Com a primeira olimpíada, em 776 a.C., começa propriamente a arte grega [...]. Diz-se, nos “Carateres gerais”, que esta

[...] pode considerar-se como a expressão mais perfeita da Beleza, quer sob o ponto de vista de composição quer sob o aspeto expressivo. A harmonia do conjunto, a calma e o equilíbrio das atitudes, a exatidão do pormenor e a distinção que revelam as obras gregas, são outras tantas caraterísticas da sua arte. Mas as qualidades primordiais todavia pode afirmar-se que sejam a ‘unidade’ e a ‘lógica’ [...].

A descrição, mais no texto verbal que na imagem, prossegue com “Arquitetura”: “uma melodia harmoniosa e ritmada”; “Os templos”, em que a ordem dórica “é a mais antiga e magnífica. Sóbria na decoração, máscula na severidade das suas linhas, é na firmeza destas últimas e nas proporções que o seu carácter se revela”; “A Decoração”, que “foi buscar à Natureza os motivos dos seus diversos elementos [...]”. É costume criticar o ornato dos gregos pela ausência de simbolismo que manifesta. Com efeito, é puramente decorativo, nunca é alegórico”; “A escultura”, por sua vez, “reflete a admiração que os gregos professavam pela

beleza plástica e pode dizer-se que, os seus esforços se ligaram para criar um tipo ideal, harmónico, viril e soberbamente belo [...]” (fig. 11). Na escultura é mostrada a imagem de uma escultura, “cuja cabeça é 1/8 da altura”, produzida pelo escultor Lisipo, do período naturalista grego:

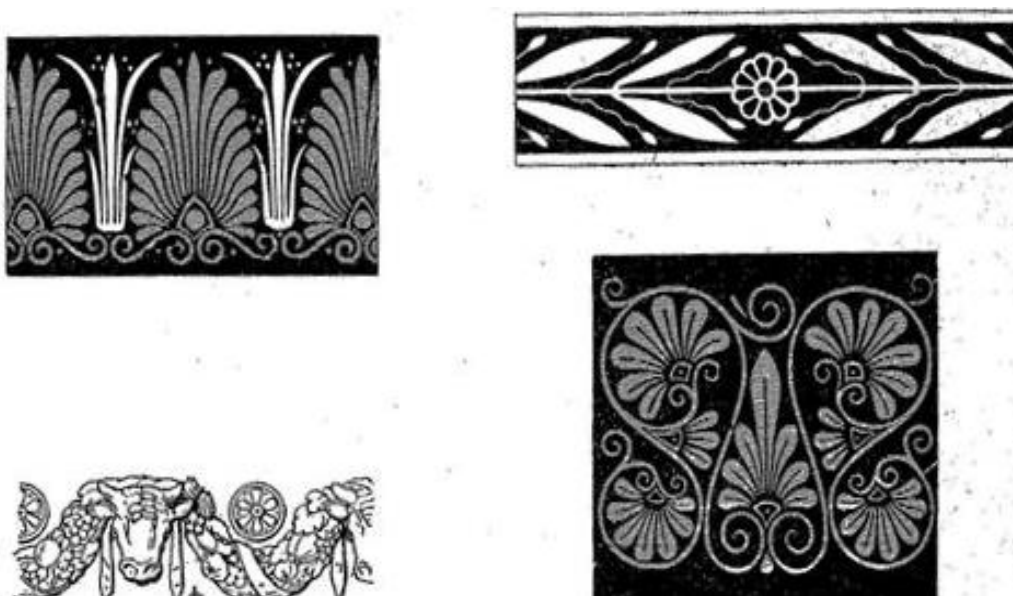
Fig. 11. Capitel..., O Lutador Borghèse, Casa Quadrada (Nimes), m1, p. 84



Na comparação das figuras fornecidas acima, excluindo o pormenor ampliado de capitel, a diferença de escalas, entre o “lutador” e a “casa”, tal como apresentadas no livro, torna bem patente a valorização que se queria dar do “tipo ideal” de corpo masculino, face à construção romana, remetida a segundo plano.

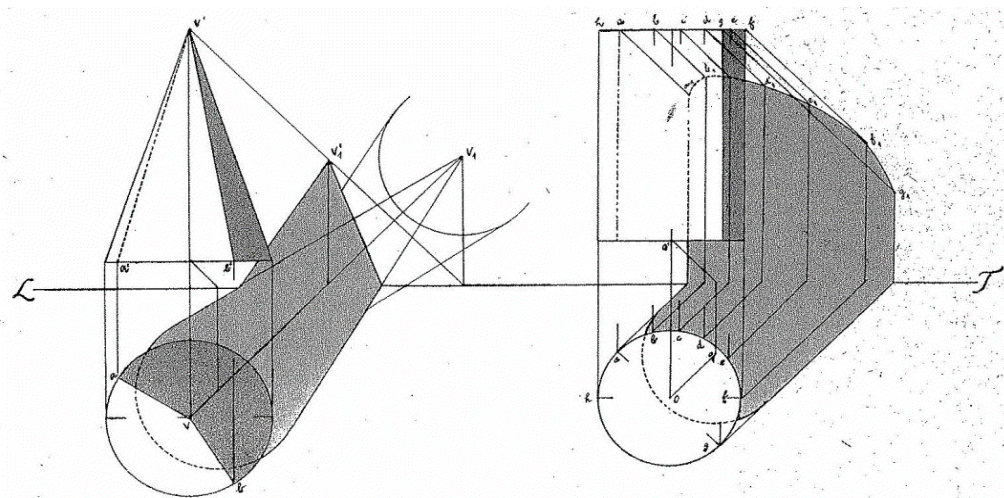
Os caracteres gerais da arte romana “são a magnificência da decoração, a grandeza e a solidez dos edifícios. As suas obras parece [sic] durarem eternamente e dão-nos uma impressão de força colossal [...]. É profundamente utilitária, excessivamente robusta e transpira uma das características do povo romano, a força”, em detrimento da delicadeza de formas, “tão notável nos gregos”. A escultura é de um “realismo extremo dos bustos e das estátuas: o busto [não exibido] de Caracala, imperador romano, revela a crueldade, a brutalidade e a hipocrisia do seu carácter [...]”. São referidas a arquitetura e construção, na “casa” de Nîmes, com associação dos arcos às colunas conhecidas dos gregos. Na “decoração” predominam “os desenvolvimentos vegetais de acanto, louro e oliveira” (fig. 12):

Fig. 12. Elementos decorativos romanos, m1, p. 87



Na 5.^a classe, as “Projeções e sombras de sólidos”, na complexa projeção “*dum cone de base paralela ao P.H.*” (fig. 13) é a única matéria (em uma página!) de desenho geométrico:

Fig. 13. Projeção dum cone de base paralela ao P.H., m1, p. 90



Prossegue o conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte: “medieval (românica e gótica) e moderna (renascença)” (pp. 92-100). Segundo o autor, a arte românica, a qual se originou das influências da arte romana com a bizantina, “desenvolveu-se num ambiente favorável, pois não só o povo se tornava muito religioso mas até os senhores

feudais, submetidos ao poder da Igreja, favoreceram com a sua autoridade a construção de monumentos”. As principais características desta arte nos vários monumentos do nosso país são a “religiosidade, a simplicidade, e a majestade”, os quais “atestam a riqueza do património artístico nacional”. Se a construção arquitetónica foi considerada, o mesmo não ocorreu nas artes plásticas e decorativas (fig. 14), como se verifica:

Fig. 14. A escultura e a decoração românica, m1, p. 93

Os mais belos exemplares da arte românica do nosso País são a Sé Velha de Coimbra e a Igreja de Santa Cruz na mesma cidade, conquanto esta última, mercê das sucessivas transformações que sofreu não tenha o carácter primitivo. A Sé de Braga e outros monumentos, em especial o *Domus Municipalis* de Bragança, construído no reinado de D. Sancho I, o único edifício românico profano que se conhece no nosso país, atestam a riqueza do património artístico nacional.

A escultura e a decoração

A escultura é principalmente um ornamento, e serviu para decorar as igrejas. Poucas estátuas são equilibradas nas proporções e na expressão; na maioria das vezes, a figura humana, aparece deformada e até monstruosa.

A Natureza não serviu de modelo nem de fonte de inspiração. Por isso, a escultura românica é magestosa, mas convencional e à margem da realidade. Preocupou-se principalmente em representar animais imaginários, horrendos.

A decoração sofreu a influência da arte carolíngia e da arte bizantina, usando-se, na arquitetura, os zig-zags, os besantes, as cabeças de cravo, os fusos, e bem assim os animais e monstros.

A flora é convencional e lembra pouco a realidade.

As imagens do estilo apresentado, como ocorre com as do gótico, não espelham a realidade enunciada no discurso verbal: não é mostrado sequer um arco em ogiva característico do segundo (fig. 15):

Fig. 15. Elementos decorativos românicos e góticos (parte superior), m1, p. 94

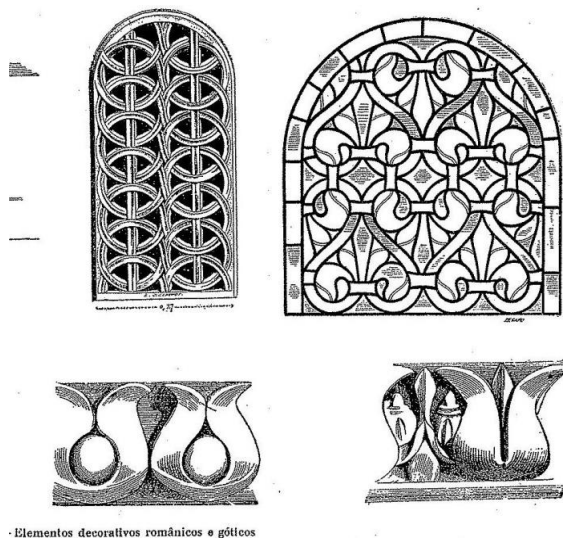


Fig. 16. Motivos, Renascença, m1, p. 100



Sobre a arte gótica, diz-se que é “original, racional e simbólica”, opôs-se à românica e desenvolveu-se “paralelamente com o misticismo crescente da Idade-Média”. Assim, conclui Barradas, “enquanto a arte românica foi exclusivamente religiosa (igrejas construídas pelos monges) a arte gótica constitui um movimento pronunciado da sociedade laica. O espírito religioso ajudado pelo espírito comunal e pela organização do trabalho facilitaram-lhe muitíssimo o desenvolvimento”. De realçar que são mais as linhas de texto dedicadas à arquitetura das catedrais francesas do que aos monumentos nacionais (Batalha, Convento do Carmo, Alcobaça, Catedral da Guarda...). Enfim, o autor permite-se apresentar várias opiniões diferentes das que o salazarismo vai querer impor: “movimento da sociedade laica”; “espírito comunal”; valorização do internacional em detrimento do nacional. O condicionamento do discurso nos manuais ainda não se fazia sentir.

Na arte da Renascença, os exemplares da arquitetura são de origem estrangeira: monumentos ingleses, Louvre, Escorial. Pela primeira vez surge uma rubrica dedicada à pintura, com os incontornáveis, Giotto, Fra Angélico, Botticelli, Leonardo da Vinci, Rafael, Ticiano... Na escultura e no desenho Miguel Ângelo. A Renascença portuguesa confunde-se com “estilo manuelino”, em edifícios, pinturas, objetos religiosos de ouro e prata. Serão apresentados edifícios nacionais e suas características arquitetónicas: Mosteiro dos Jerónimos – cujo claustro “é considerado o mais belo do mundo” –, Convento de Cristo, Igreja de Santa Cruz, Torre de Belém, etc.; objetos da ornamentação: folhas, esferas armilares, cruzeiros, cordas, objetos náuticos. Uma vez mais as imagens dos estilos decorativos não incluem monumentos ou objetos nacionais, nem a maior parte dos objetos típicos do discurso manuelino, vêem-se sim, a par com a estilização de motivos vegetais, diversas folhagens e diminutas figuras antropomórficas (fig. 16).

Este foi um modelo de manual sem continuidade. Para além da sua pouca qualidade gráfica – monocromático com algumas linhas a vermelho, seguindo o disposto no programa –, excluía algumas das modalidades de desenho e suas combinações, previstas no programa. Em poucos anos surgiram outros sem estas lacunas e muito mais interessantes esteticamente, como *Elementos de desenho*, 1937, de Luís Passos, de formação matemática e Jaime Martins Barata, artista plástico.

4. Programa de 1936 - 1.º 2.º 3.º anos, m2

4.1. Continuidades e ruturas: 1936

1936 foi um ano significativo. Na Europa iniciava-se o conflito mundial. Em Espanha abria-se um dos períodos mais trágicos da sua história, em Portugal, o regime procurava consolidar-se. A 28 de Maio, Salazar afirmava num discurso em Guimarães: “Senhores, findam hoje dez anos que construíram na história pátria apenas uma era de restauração; vão começar outros dez que hão-de constituir uma era de engrandecimento a erguer sobre mais duros sacrifícios, mais altos heroísmos e mais seguras dedicações”. Depois da “era da restauração”, o ano é definido como o do início da “era do engrandecimento”. José-Augusto França (2010, p. 12) recorda-se “rapazinho de 13-14 anos no liceu, de ter assistido aos factos desse ano – e de ter sido impressionado pela guerra de Espanha, pelas invasões da Etiópia e da China, e pela criação da Mocidade e da Legião Portuguesa, pela reforma dos estudos liceais e pela exposição do “Ano X”, como pelo cinema e teatro a que foi, e pelas exposições que visitou, e pelos jornais e livros que lhe vieram às mãos [...]. Diga-se que viu o *Tá-Mar* e muitas revistas do Parque Mayer, e que muito bem se lembra da Beatriz Costa [...] como de António Sérgio, do Casais e do Gaspar Simões, ou do Almada e do António Pedro, e de muitos outros, neste ano de 1936 presentes”.

Salazar mobilizava, mas havia que formar apoiantes da sua causa e do seu regime. O que vai acontecer no campo da Educação Nacional será significativo: Carneiro Pacheco é a figura-chave do combate aos ideais educativos ainda persistentes da I República e o maior executor da reformulação ideológica iniciada por Cordeiro Ramos em 1929; pretendia-se “evitar um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança”; para a maior parte dos portugueses bastaria o “saber ler, escrever e contar”, mas, sublinhe-se, como arma ao serviço do “bem”. À desvalorização da instrução corresponderá uma considerável diminuição dos conteúdos programáticos.

O regime de inscrição nos liceus volta ao modelo reinante até 1895, isto é, passou a ser por disciplinas. No Desenho, uma das maiores mudanças ocorridas será a redução curricular desta disciplina de cinco para três anos. Além disso, o programa vai contemplar nos seus três anos a inclusão de trabalhos manuais, um facto que constitui novidade dentro do Estado Novo. Neste sentido, haverá uma redução nas “observações” do desenho geométrico, relativamente a

1931. Por outro lado, o desenho geométrico, pela primeira vez, passa assumidamente para segundo plano, deixando de dominar os conteúdos do desenho: “o professor esforçar-se-á por que o desenho de invenção e o de imitação à mão livre predominem sobre o desenho geométrico”. Uma razão para tal decisão, de enorme importância em todo o edifício disciplinar do Desenho, prender-se-á com o facto de que o ensino de conteúdos de geometria, *per si*, só muito pontualmente possibilitaria a transmissão de valores e a inculcação ideológica, na medida em que privilegia o não figurativo e as linhas traçadas com utensílios e materiais de desenho rigoroso, ao invés do permitido pelas figuras e expressões do desenho de invenção e do desenho à mão livre.

Contrariamente ao disposto em 1931, em que as construções geométricas nas três primeiras classes poderiam ser apresentadas apenas a preto – mas nas duas últimas seriam obrigatoriamente a vermelho as linhas de projeção, podendo ainda recorrer-se a outras cores para outras linhas ou para superfícies –, agora “as construções geométricas poderão ser apresentadas apenas a preto”. A par desta eventual poupança na impressão a cores dos manuais (ditada pelo racionamento a que os tempos de guerra obrigavam), com implicações na qualidade gráfica e estética dos mesmos.

A inclusão dos trabalhos manuais fará ocorrer uma ‘versatilização’ da disciplina Desenho, materializada também na colaboração implícita para as aprendizagens de outras disciplinas, será proposto que se realizem trabalhos para matemática, ciências, geografia, etc. Os trabalhos manuais contribuem para a formação do “homem novo” salazarista descrito por Fernando Rosas: segundo o programa devem ser considerados como “um meio educativo e nunca como um fim; isto é, não se destinam a preparar artífices [essa função caberia eventualmente ao ensino técnico], mas a retemperar o espírito do esgotamento nervoso e da fadiga dos estudos modernos. Incutindo, desenvolvendo e afinando, sem tolherem a liberdade, os hábitos de observação, de iniciativa, de ordem e de precisão, constituem um valiosíssimo fator da educação do carácter” do aluno liceal.

No final, em “Livro para o ensino”, as notas continuam na tónica da restrição: haverá apenas um livro para o 1.º, 2.º e 3.º ano. O “livro de desenho”, agora “compêndio”, “deverá ser para o aluno não só um elemento de informação, mas também um fator importante da sua educação estética. Deverá ser consultado com prazer, com verdadeiro entusiasmo, incutindo no aluno o desejo de o estimar e de o conservar com verdadeiro carinho. Para isso, deverá ter as figuras muito bem desenhadas [...]”. Verifica-se aqui uma aparente contradição nos pressupostos

educativos, pois se o programa indica que o livro de desenho e, portanto, as aulas que o devem seguir – deverá ser elemento de informação e fator da educação estética –, ocorre que a exclusão da rubrica “Conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte” vai limitar essa função do livro, vindo a limitar fatalmente a tal “educação estética”.

Concluindo, embora se diga que o programa obedece ao “espírito novo de que é impregnada toda a reforma, atribuindo ao ensino, dentro dos limites dos programas, a elasticidade de uma escola ativa”, o que se propõe, ou melhor, impõe, é afinal um estreitamento de vistas, a que não foram alheios o crescente fechamento do país ao exterior e o controlo apertado do universo imagético permitido à circulação. Prova-se isso num simples primeiro olhar aos verbos de ação deste programa, “traçar”, “executar”, “obedecer”, “respeitar”, os quais viremos a confirmar no estudo empírico do compêndio de Augusto do Nascimento, editado em 1940.

4.2. Programa de “Desenho e trabalhos manuais”. Observações e livros

O Ministério da Educação Nacional, sendo ministro António Carneiro Pacheco nomeado a 18 de janeiro de 1936, aprova os programas para todas as classes do ensino secundário¹⁹⁶, assumindo a intenção da ditadura de transformar a escola em veículo de inculcação de doutrina. Nos termos da lei “haveria que remodelar os programas do ensino, corrigindo deficiências pedagógicas, simplificando-os e acomodando-os à capacidade dos alunos”¹⁹⁷. A reforma deste ano¹⁹⁸ colocará termo à distinção entre curso geral e curso complementar e à divisão deste último entre Letras e Ciências; na prática, conduzirá a uma simplificação e redução do esquema curricular. Nas suas funções, mais formativas do que académicas, o liceu vai concorrer com outras instituições, para as quais terá de ceder parte do seu tempo: “o ensino liceal integra-se na missão educativa da família e do Estado para o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos portugueses nos termos da Constituição, e tem por finalidade específica dotá-los de uma cultura geral útil para a vida” (art.º 1.º). Reformado o ensino secundário, “os programas haveriam de ser ajustados ao novo regime de estudos, e urgia elaborar os das disciplinas para que não existiam”. O “espírito

¹⁹⁶ Decreto n.º 27085 de 14 de outubro de 1936, pp. 1253-1256.

¹⁹⁷ Lei n.º 1941 de 11 de abril.

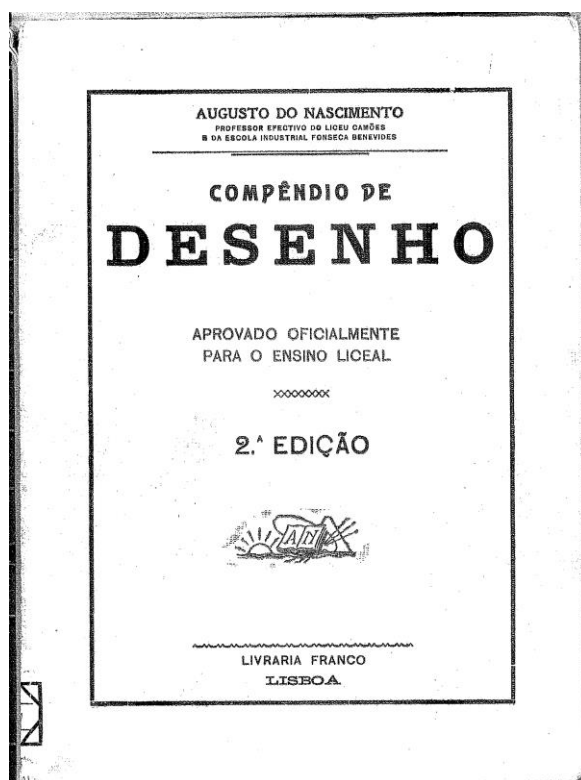
¹⁹⁸ Decreto-Lei n.º 27084 de 14 de outubro.

novo” da reforma impunha “a necessidade de algumas instruções para a sua execução”. Por isso, “ouvida a Junta Nacional de Educação”, teremos diversas informações normativas dirigidas ao professor em modo de *observações*; as modalidades: *desenho geométrico*, *desenho de invenção*, *desenho de imitação à mão livre* e *trabalhos manuais*; indicações precisas quanto à produção e adoção dos manuais, em *livros para o ensino*, para além da listagem de conteúdos obrigatórios a estudar nas aulas (pp. 1254-1256).

4.3. MANUAL 2, Augusto do Nascimento, 1940

O *Compêndio de Desenho*, para o 1.º, 2.º e 3.º anos, do “professor efetivo do Liceu Camões e da Escola Industrial Fonseca de Benevides”, publicado pela Livraria Pacheco, Lisboa, foi “aprovado oficialmente para o ensino dos liceus (6 de Agosto de 1937 – 1 de Agosto de 1940)” e estava “de harmonia com os programas em vigor para o ensino liceal”. Trata-se de uma 2.ª edição aumentada com 43 estampas, todas desenhadas pelo autor, como faz questão de referir no início. Todos os exemplares são rubricados pelo autor (fig. 17).

Fig. 17. Capa, m2, 1940, Augusto do Nascimento



Em 1932, quando exercia no Liceu Passos Manuel e na mesma escola industrial, Nascimento já havia publicado o manual *Desenho*, em dois volumes, um para a 1.^a, 2.^a e 3.^a classe e outro para a 4.^a e 5.^a, o qual viria a ter várias edições. Este terá sido o primeiro compêndio para os liceus com figuras coloridas, não encontrei outro que fosse anterior. O autor foi pioneiro, numa altura em que apenas nas construções geométricas, na 4.^a e 5.^a classe, deveriam ser “vermelhas as linhas de projeção, podendo ainda recorrer-se a outras cores para outras linhas ou para superfícies” (programa de 1931, p. 2190). Seguiu-lhe os passos, em 1935, o general Vicente de Freitas ao apresentar o compêndio a cores *Desenho geométrico* – porque quase só de geometria se tratava –, “aprovado oficialmente” e dividido em duas partes, uma para cada ciclo de ensino.

As primeiras páginas do compêndio, contendo a assinatura do autor e o número de impressão, serão ocupadas com referências às escolas de pertença, aos professores e mestres que o inspiraram (fig. 18), à harmonia com os programas, à aprovação oficial ou às estampas por si desenhadas. Tais inclusões visam reforçar a autoridade técnica e científica do autor, ao mesmo tempo que expõem ao público as correntes pedagógicas adotadas, e até inclinações artísticas.

Fig. 18. Anotações, Augusto do Nascimento, m2

**As notações que adoptamos conformam-se com as que utilizava,
na Faculdade de Ciências de Lisboa e no Instituto Superior
Técnico, o meu antigo e ilustre Professor e Ex.^{ma} Amigo
Dr. Luiz Guilherme Borges de Sequeira**

A inclusão de referências deste género era comum na altura, como observei no manual de 1937, *Elementos de Desenho*, para o 1.º, 2.º e 3.º anos dos liceus, de Luís Passos (“professor de desenho do Liceu de Gil Vicente e licenciado em matemática”) e Martins Barata (“professor de desenho do Liceu de Gil Vicente e pintor de arte”). No “Prefácio”, após escreverem sobre a seriedade de tal missão, de agradecerem ao público, ou de confessarem o “cumprimento sincero da letra e do espírito do programa de Desenho e das suas instruções”, estes autores afirmariam (pp. V-VI):

*[...] Ao evocarmos a nossa preparação profissional seja-nos lícita uma referência a alguns dos
Mestres cujo esforço não deve ser esquecido:*

Teodoro da Mota, que julgamos ter sido o maior professor de desenho liceal e cuja preciosa obra é hoje quase desconhecida;

Teixeira Machado e José Miguel Abreu, cuja obra cheia de nobres preocupações didáticas é hoje também quase desconhecida;

Roque Gameiro, o artista eminente, que há bons anos trinta anos defendia calorosamente o ensino do desenho do natural com a feição que modernamente se compreende – orientação que só agora teve a consagração oficial e de que há a esperar os melhores frutos.

Marques Leitão, felizmente ainda vivo, professor de cultura invulgar, paladino entusiasta, inteligente e infatigável, cuja grande obra se impôs.

As mudanças programáticas e a redução do Desenho aos três primeiros anos do liceu ocorridas em 1936 provocaram grandes alterações nos manuais. As mais visíveis deram-se na organização interna dos mesmos; redução ou eliminação de conteúdos; aumento do número de páginas e ilustrações; inclusão de indicações sobre a utilização dos instrumentos; maior exemplificação em alguns motivos decorativos (quadro 8). Os autores terão de apresentar “desenhos mostrando as cores nas suas relações e combinações” – o uso da cor passou a ser obrigatório: “alguns exemplos de desenho de invenção serão coloridos” – e vários modelos de execução do desenho à mão livre, algo que no manual anterior, de Rafael Pinto Barradas, apenas publicado oito anos antes, não tinha ainda qualquer cabimento.

Quadro 8. Autoria-identificação, materialidade e estruturação - Dimensão 1, m2	
Categoria 1. Autoria do manual	
Subcategorias:	Indicadores:
1. Nome do autor	AUGUSTO DO NASCIMENTO
2. Profissão/ocupação	“Professor efectivo do Liceu Camões e da Escola Industrial Fonseca de Benevides”
3. Formação do autor	(Sem referência a formação)
Categoria 2. Identificação do manual	
4. Nome do manual	COMPÊNDIO DE DESENHO
5. Ciclo de estudos/Anos do Ensino Liceal/Classes	Anos 1.º, 2.º e 3.º do ensino liceal

6. Ano de publicação	1940
7. Local de publicação	Lisboa
8. Editora	Livraria Franco
9. Validação: Decreto-lei do manual	“De harmonia com os Programas em vigor para o Ensino Liceal. Aprovado oficialmente (6 de Agosto de 1937 - 1 de Agosto de 1940)”
10. Aprovação oficial	Livro não único
Categoria 3. Materialidade	
11. Cor no manual	(Sem cores na capa e com cores no interior)
12. Área da capa	32X24 = 768 cm ²
13. Peso	--
14. Número de páginas	133 págs.
15. Tipo de capa	Capa dura
Categoria 4. Estruturação	
16. Presença do programa	Com programa (do 1.º, 2.º e 3.º ano, Decreto n.º 27.085 de 14 de Outubro de 1936)
17. Conteúdos do Programa no manual (Listagem resumida)	<p>1.ºANO</p> <p>Desenho geométrico: Linha reta, semi-reta e segmento de reta; traçados de retas; divisão de segmentos de reta em partes iguais; algumas indicações sobre a execução do desenho geométrico; Ângulos (Construção e medida de ângulos); Polígonos (Construção do triângulo e quadriláteros).</p> <p>Desenho de invenção: Primeiros ensaios de composição decorativa (em: Movimento. Repetição, alternância, simetria, irradiação e contraste, com elementos desenhados pelo aluno...); Aplicações de cores planas: aguarela ou guache (têmpera)</p> <p>Desenho de imitação à mão livre: Cópia, a lápis, de objetos de usos comum.</p> <p>2.ºANO</p> <p>Desenho geométrico. (Divisão da circunferência em partes iguais: 2;3;4;5 e 6 e em qualquer número; Inscrição de polígonos regulares na circunferência, tangentes à circunferência; escalas gráficas simples);</p> <p>Desenho de invenção: Continuação dos traçados iniciados no ano anterior.</p> <p>Desenho de imitação à mão livre: Cópia, a lápis, de objetos de usos comum e de sólidos geométricos.</p> <p>3.ºANO</p> <p>Desenho geométrico: Traçados dos arcos: em ogiva, perfeito, alongado e encurtado; abatido de três centros; aviajado; Traçados</p>

	da espiral, da oval, do óvulo; traçado da elipse, da parábola, da hipérbole e tangente às mesmas. Desenho de invenção: Continuação dos traçados do ano anterior. Estilização decorativa de folhas e flores naturais. Esbatidos Desenho de imitação à mão livre: Cópia, a lápis, de objetos de uso comum e de sólidos
18. Conteúdo mais relevante em número de págs.	Desenho de invenção (51 p.)
19. Conteúdo menos relevante em número de págs.	Desenho à mão livre (11 p.)
20. Conteúdo suprimido	Desenho Geométrico (37 p.)
21. Relevância das imagens nos conteúdos	Sem conteúdo suprimido
22. Texto introdutório	“Ao leitor”; “(Da 1. ^a EDIÇÃO)”;
	“Observações [sobre Desenho geométrico; Desenho de invenção; Desenho de imitação à mão livre]”; “Livro para o ensino. Compêndio de desenho, para as classes 1. ^a , 2. ^a e 3. ^a ” [sobre o que significa o compêndio para o aluno, como consultá-lo; o objetivo do livro...].
23. Presença de índice	Com índice
24. Modo de organização	Organização por anos de escolaridade: conteúdos surgem após referência aos anos.

A produção de Nascimento insere-se no primeiro grande período do Estado Novo – que vai perdurar até 1947, correspondendo ao tempo do dismantelar da construção educativa republicana e lançamento das bases do novo sistema educativo nacionalista e autoritário. Os manuais escolares vão refletir os mesmos valores e interesses nacionais desde a escola primária até ao final do secundário. Neste contexto de forte vigilância editorial o autor publica para o ensino liceal, em 1937, *Desenho*, para o 1.º, 2.º e 3.º anos e, de 1940 a 46, *Compêndio de Desenho*, com quatro edições, concorrendo com Luís Passos e Martins Barata, que apresentam em 1937 *Elementos de desenho*, e com José Vicente de Freitas, como vimos.

Na afirmação de Betâmio de Almeida (1967, p. 47), o compêndio de desenho mais utilizado, no decorrer das reformas de 31 e de 36, foi o do pintor e professor Augusto do Nascimento, apresentando-se como o “mais atraente na exemplificação colorida de composições decorativas inspiradas nos diferentes estilos”:

Fig. 19. “Ao leitor” (1937), Augusto do Nascimento, m2

A reforma do ensino liceal de 14 de Outubro de 1936 reduziu o desenho apenas aos três primeiros anos que constituem o 1.º ciclo de estudos e mandou adoptar um compêndio, para aquela disciplina, num só volume para todo o ciclo.

De harmonia com aquelas disposições e com o actual programa (que contém menos matéria que o anterior) foi elaborado este compêndio que, na sua orientação geral, não é mais que a sua fusão num só, dos dois primeiros volumes do Desenho, já há seis anos adoptado em quasi todos os liceus e colégios portugueses.

Se aos Ex.^{mas} Colegas continuar a merecer aceitação o presente trabalho, aqui fica registado o indelével reconhecimento de

O AUTOR

O próprio autor não se coíbe de informar, na primeira edição deste manual, em 1937, que o seu compêndio, resultante da fusão dos anteriores dois volumes de desenho, do 1.º e 2.º ciclo, é “já há seis anos adotado em quase todos os liceus e colégios portugueses” (fig. 19).

Uma das marcas da disciplina nos liceus das décadas de 30 e 40 passava pela tentativa de criar objetos de estudo na forma de manuais que fossem simultaneamente educativos, belos e agradáveis, para que os alunos, ao manuseá-los, se sentissem impelidos a compreender o desenho (Penim, 2008). Na preparação do manual, Nascimento (p. 12) inseriu todas as orientações do programa de Desenho, incluindo os capítulos “Observações” e “Livro para o ensino”, decisão que tornará o manual um objeto incontestável e verdadeiro guia para todos os professores, a maioria dos quais não tinha acesso em tempo útil aos programas e às novas orientações da disciplina. Neste aspeto, o manual estabelece a ponte entre as intenções legislativas e o público escolar (fig. 20).

Fig. 20. “Ao leitor” (1940), Augusto do Nascimento, m2

Ao leitor

*Esta 2.ª edição do **Desenho** (do programa de 1936), agora chamada **Compêndio de Desenho**, tem mais 25 páginas que a 1.ª e uma orientação um pouco diferente. Assim os títulos das algumas estampas que na 1.ª edição ocupavam apenas o alto da página esquerda, passaram agora a encimar a própria estampa. Desta forma ficaram 43 páginas livres que se encheram com novos desenhos, uns com indicações sobre a utilização dos instrumentos, outros com motivos decorativos, outros mostrando as cores nas suas relações e combinações, e, ainda outros, apresentando vários modelos e processos de execução do desenho à mão livre.*

Julgamos ter assim melhorado, consideravelmente, o nosso modesto trabalho.

A. DO NASCIMENTO

Lisboa, Setembro de 1940.

Não consegui apurar se esta inclusão se deve a uma real intenção do autor ou se a imposições dos órgãos de poder, uma vez que se caminhava para a imposição do livro nas várias disciplinas, ainda que em algumas tal não ocorresse prontamente devido à suposta falta de qualidade dos mesmos e à “desadequação nas doutrinas”.

Betâmio (1967, p. 47) concluiu que “o ensino artístico [se assim se pode chamar], reduzia-se à geometria, ao desenho de cópia de estampas, ao desenho à vista de objetos e ao desenho ornamental baseado nos estilos decorativos”. O manual organiza-se por anos, dentro de cada ano os conteúdos são intercalados. Apresentam-se perfeitamente delineadas três componentes do desenho: geométrico, de invenção, de imitação à mão livre. Numa das muitas lições apresentadas o desenho geométrico e o desenho de invenção são abordados conjuntamente.

Nas três modalidades do Desenho, num total de 133 páginas, o de *invenção* é o que individualmente ocupa maior espaço (51 p. nos 3 anos), e o que tem o maior número de páginas com relevância da imagem (46 p.), isto é, apresenta apenas 5 páginas de texto escrito sem domínio da imagem. Segue-se o *desenho geométrico*, que terá nos 3 anos 37 páginas dedicadas (21+6+10) e dentro destas um conjunto de 10 (4+2+4) com “problemas gráficos”, uma

novidade em relação aos manuais de Barradas (1932) e Vicente de Freitas (1935), mas que o autor já vinha a adotar em edições anteriores. Por fim, o *desenho de imitação à mão livre* ocupará 11 páginas nos 3 anos (5+4+2). Procura-se conciliar a norma de que “A leitura deve ser feita mais na figura do que no texto, razão por que este não deverá ser muito extenso”: as páginas em que a imagem domina (78 p.) são em número superior às do texto verbal (32 p.), observe-se o quadro 9. Ainda que o programa de 1936 ao qual este manual obedeceu contivesse em si novas direções, penso que a concepção de desenho e as indicações para o ensino do mesmo, continuam reféns do racionalismo e do adestramento do corpo e da mão dominantes até à reforma educativa de Pires de Lima, em 1947-48. De resto, o programa vem decretar o fim do domínio do desenho geométrico.

Quadro 9. Distribuição de conteúdos e imagens por anos, em número de páginas - m2													
Ano	Conteúdos								Problemas gráficos		Total de págs. dedicadas.	Total de págs. com pred. da imagem	Total de págs.
	Desenho geométrico		Desenho de invenção		Desenho geométrico e Desenho de invenção		Desenho (de imitação) à mão livre						
	N.º de págs.	N.º de págs. com pred. da imagem	N.º de págs	N.º de págs. com pred. da imagem	N.º de págs.	N.º de págs. com pred. da imagem	N.º de págs.	N.º de págs. com pred. da imagem	N.º de págs.	N.º de págs. com pred. da imagem			
1.º	21	10	20	16	-	-	5	2	4	2	50	30	
2.º	6	4	13	13	1	1	4	2	2	1	26	21	
3.º	10	6	18	17	-	-	2	2	4	2	34	27	
Total	37	20	51	46	1	1	11	6	10	5	110	78	133

Esta mudança de paradigma virá a abrir caminho, uma década depois, para a entrada de novos pedagogos no Desenho, influenciados por ideais quer artísticos, quer pedagógicos, protelados desde finais da I República, mas que o recurso quase em exclusivo à “régua e esquadro” no desenho nacional não permitia. Parece-me que o campo do geométrico é de difícil penetração de intenções ideológicas. Se o Estado Novo, através do germanófilo Carneiro

Pacheco, defende para os liceus as funções de educar e instruir as elites, será pelo figurativo que mais facilmente levará a cabo essa tarefa. Em 1936 reduzem-se os anos de escolaridade para 3 e o peso do desenho geométrico no currículo (fig. 21).

Seria redutor analisar os programas e as matérias de desenho sem levar em conta as mudanças resultantes do gradual afastamento dos autores oriundos da matemática; o percurso da disciplina na sua afirmação externa; a necessária demarcação de território e objeto próprio; a oposição crescente aos traçados geométricos, mais adequados às aulas de matemática e ao propedêutico terceiro ciclo (orientado para as engenharias e arquitetura); a necessidade inadiável de incluir processos e linguagens oriundos das artes plásticas e do fazer artístico, até então arredados da disciplina. Para esta última situação terá contribuído a afirmação de autores-artistas e de autores de relações próximas com artistas, como se verá pela década de 40.

Fig. 21. Observações no programa quanto à operacionalização da disciplina, p. 10

Observações

O professor deverá ter sempre em vista que a disciplina de desenho é um ramo de saber apresentado sob o triplice aspecto de desenho geométrico, de invenção e de imitação à mão livre, e que estes aspectos, tendo cada um a sua finalidade perfeitamente marcada, deixam, todavia, de ser independentes no curso dos liceus, para constituírem um todo. Embora o ensino dos assuntos tratados nas três alíneas do programa — desenho geométrico, desenho de invenção, desenho de imitação à mão livre — deva marchar o mais paralelamente possível, o professor esforçar-se-á por que o desenho de invenção e o de imitação à mão livre predominem sobre o desenho geométrico.

A presença das artes na ordem pública, sobretudo a partir da Exposição do Mundo Português; as manifestações artísticas que ocorreram nos anos anteriores e posteriores àquela grandiosa manifestação; a ação cultural de António Ferro, no âmbito da promoção das artes um pouco por todo o lado, terá igualmente precipitado tal mudança, ainda que as imagens e o conhecimento dos “estilos” das Belas Artes tenham sido arredados dos manuais.

Este compêndio fornece a definição dos termos a estudar, as “indicações sobre a execução do desenho”, a apresentação dos materiais e instrumentos, a preparação do papel (processos de esquadria), a “conservação dos utensílios”, o processo das construções

geométricas ou de observação, seguidas de aplicações decorativas, como o programa prescreve (fig. 22). Assim, no 1.º ano:

Fig. 22. Indicações para o traçado de esquadria, m2, pp. 16-17

Esquadria

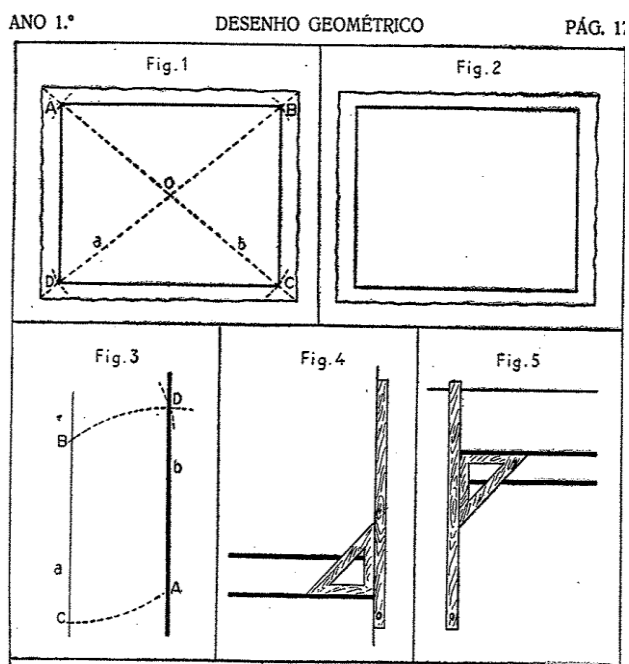
§ 14 — (Figs. 1 e 2). Antes de se principiar a executar qualquer exercício de desenho geométrico, deve esquadrar-se o papel, isto é, desenhar-se quatro segmentos de recta, ligados entre si de maneira a formarem um rectângulo.

(Fig. 1). **Processo de fazer a esquadria.** Traçam-se duas rectas (a e b), que sigam, respectivamente, a direcção de dois cantos não consecutivos do papel, (rectas que se chamam diagonais) as quais se cruzam em O. Marcando, a partir de O, uma distância qualquer ($OA = OB = OC = OD$) e ligando os quatro pontos A ; B ; C ; D por um traço contínuo, temos o papel esquadrado.

As duas primeiras linhas (a e b) desaparecem depois, e o papel apresenta o aspecto da fig. 2.

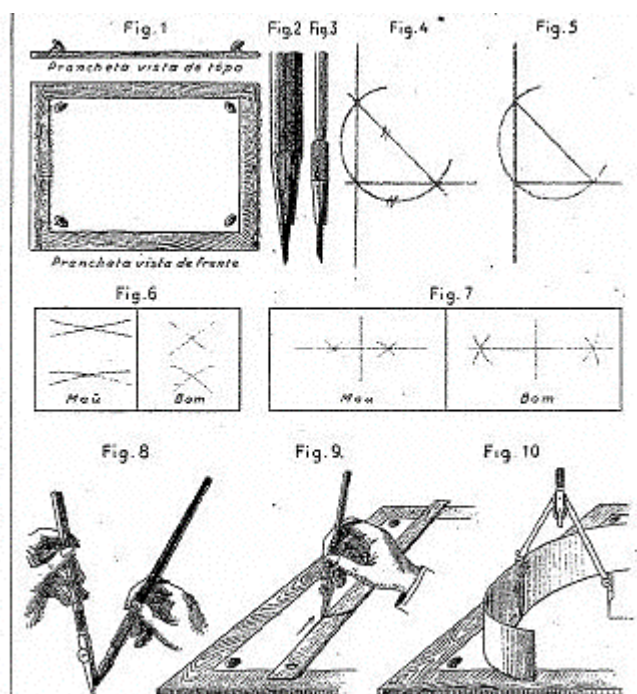
A obediência às indicações do programa quanto a “livro para o ensino” é, neste manual, seguida de muito perto: “deverá ter as figuras muito bem desenhadas, cheias de expressão e cuidadosamente ordenadas, de maneira a formarem um conjunto agradável, e apresentará bom aspeto gráfico, quer no papel, quer na impressão.”

Fig. 23. Traçado da esquadria e de retas, m2, pp. 16-17



Um desenho essencialmente técnico, com esquemas de técnicas, materiais, manuseamento e conservação de utensílios (fig. 23). São inúmeras as indicações para o desenho, a palavra “deve” será utilizada sem contenção (p. 18): ao fixar o papel à prancheta “os pioneses devem ser colocados com uma inclinação conforme se mostra” e distar “aproximadamente a 5 mm do canto do papel”; “Antes de fixar o papel devem traçar-se as diagonais para a esquadria”; “O papel, que deve ter a mesma dimensão para todos os alunos, só deve tirar da prancheta quando [...]”; os desenhos “devem ser sempre executados a lápis”; o lápis “deve conservar-se convenientemente afiado”, para trabalhar na mão “deve ser afiado em bico” e para trabalhar no compasso “deve ser afiado em gume”; o lápis de mão “deve ser aparado com canivete ou com o suporte de adaptação da lâmina de barbear”; o desenho para ser passado a tinta “deve executar-se com linhas cheias”; “deve evitar-se, tanto quanto possível, o uso de borracha, para não maçar o papel”; “Antes de se executarem construções geométricas devem fazer-se exercícios de traçado de linhas em várias direções, para se adquirir a necessária técnica”; “Para encher de tinta o tira-linhas não se deve introduzi-lo no frasco”; “Não se deve pegar no tira-linhas junto da ponta”; no compasso, a ponta do tira-linhas deve “girar numa superfície perpendicular à prancheta” [...] (fig. 24):

Fig. 24. Execução do desenho geométrico, m2, p. 19



No último parágrafo desta página (n.º 30, p. 18), o autor dirige-se ao professor; o rigor no traçado das linhas, e em tudo no desenho, deve começar logo no 1.º ano: dos aspetos que os desenhos executados a tinta podem apresentar, “o preferido para os dois primeiros anos deve ser aquele que obriga ao rigor, “em virtude das linhas tracejadas”, no 3.º ano deve empregar-se o desenho com substituição de tracejado por linha fina, “visto que o aluno já está de posse de rigor das linhas tracejadas”.

O desenho geométrico exige a apresentação de diversos materiais e a utilização utensílios apropriados, a par do domínio de atitudes corporais e de conceitos e vocabulário específicos. Quanto aos utensílios e sua conservação, serão feitas referências à régua, esquadro, transferidor, lápis, caneta, borracha, pioneses, canivete, afiador de lápis, frasco de tinta, compasso, tira-linhas:

Fig. 25. Conservação dos utensílios (pormenor), m2, p. 20

Conservação dos utensílios

§ 36 — A régua, o esquadro e o transferidor devem conservar-se sobre uma superfície plana perfeitamente desempenada (prancheta, tampo de mesa, etc.) e resguardados do sol e da umidade. Devem ser limpos, de vez em quando, com um pano umedecido em álcool.

§ 37 — O lápis deve conservar-se com o bico resguardado num cacifo, se não se usar o lápis-lapiseira.

§ 38 — A caneta para desenho ou o aparo litográfico deve conservar-se com o bico protegido por um invólucro de papel ou qualquer outra coisa, simulando um cacifo.

§ 39 — A borracha não deve molhar-se.

§ 40 — Os pioneses não devem guardar-se nos bolsos do fato. Quando não haja caixa, poderão conservar-se espetados na borracha.

§ 41 — O canivete ou o suporte para lâminas de barbear só deve abrir-se na ocasião de ser utilizado.

§ 42 — O afiador do lápis deve conservar-se dentro dum envólucro.

§ 43 — O frasco de tinta deve abrir-se só no acto de ser utilizado.

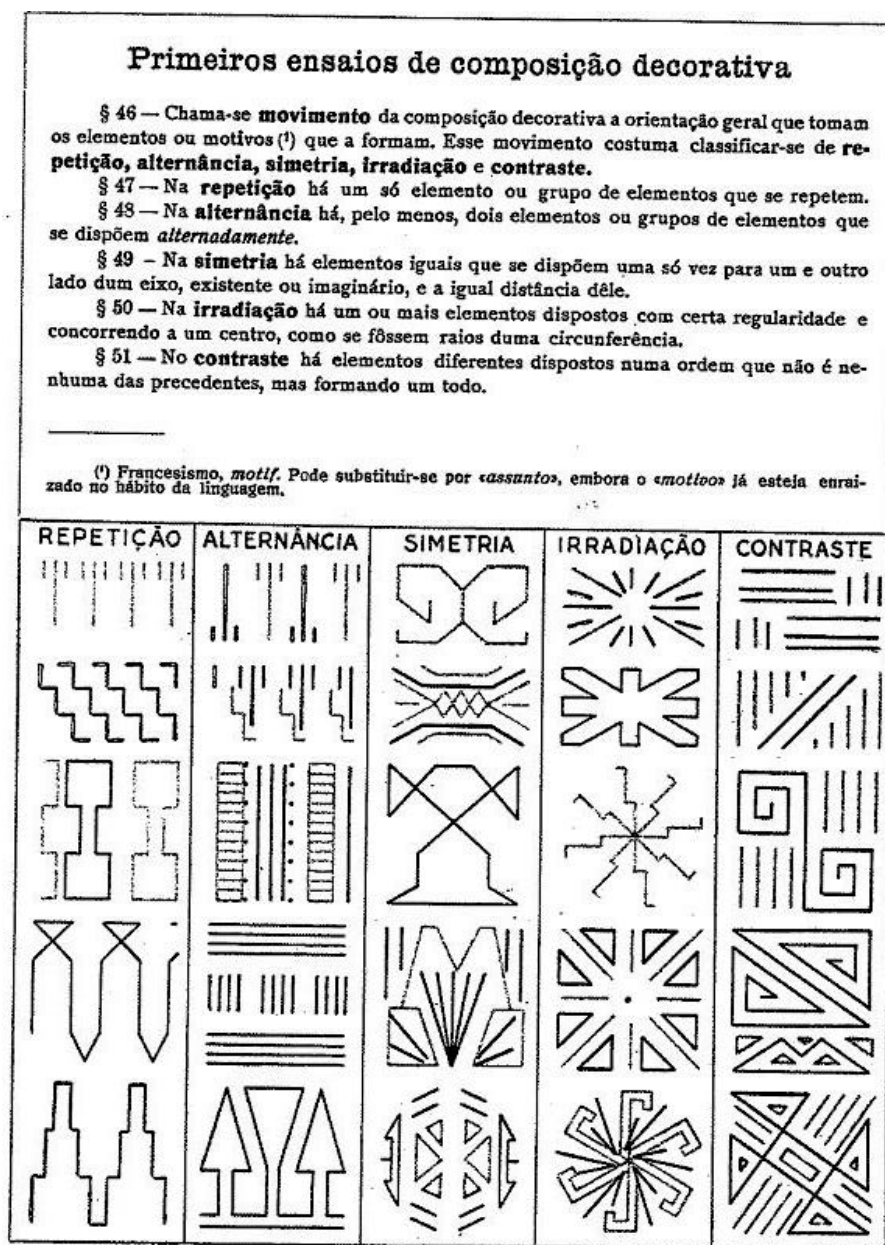
§ 44 — O compasso deve conservar-se limpo, para o que se utilizará um pano de lã ou de camurça. Quando o bico da agulha se partir é preciso substituí-la; quando estiver, apenas, avariado pode afinar-se no afiador do lápis, primeiro em movimento circular e no sentido da largura da perna do compasso (Fig. 6, primeira fase) e depois no sentido do comprimento conservando o movimento circular (Fig. 6, segunda fase), mas na lixa de esmeril.

§ 45 — O tira-linhas depois de servir deve lavar-se e enxugar-se muito bem, conser-

São introduzidos os “primeiros ensaios de composição decorativa”. Esta composição é dada partindo do “movimento”, a orientação geral que tomam os elementos ou motivos dos registos gráficos. O movimento “costuma classificar-se de repetição, alternância, simetria,

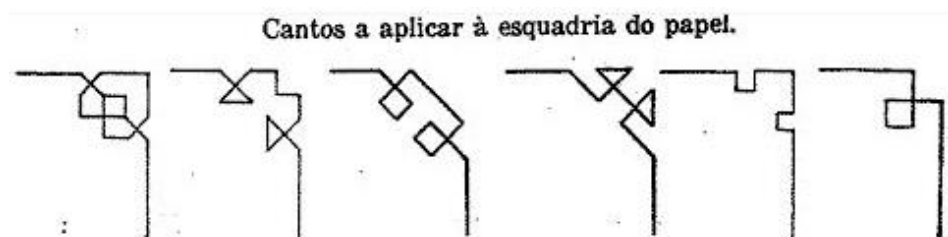
irradiação e contrateste” (fig. 26). À semelhança da explicação dada sobre a origem francesa da palavra “pionese” (*punaise*), “motivo”, na decoração, provém do “francesismo, “*motif*”. “Pode substituir-se por ‘assunto’, embora o ‘motivo’ já esteja enraizado no hábito da linguagem” (p. 22). Verifica-se o cuidado do autor em dar uma utilidade prática ao conhecimento, em estabelecer ligações ao mundo concreto do lar, da indústria ou artesanato.

Fig. 26. Primeiros ensaios de composição decorativa livre, m2, p. 22



No seguimento, em aplicações da divisão de segmentos de reta em partes iguais e dos traçados de perpendiculares e paralelas (fig. 27), dão-se exemplos acabados de cantos a aplicar em esquadrias:

Fig. 27. Cantos de esquadria, m2, p. 25



Após a demonstração da aplicação prática de traçados geométricos com linhas estudadas e medição de ângulos o autor apresenta um quadro síntese dos princípios de composição decorativa. A presença de elementos visuais com possibilidade de leitura dupla, como ocorre com a entidade símbolo, é recorrente nos manuais deste período, repare-se na cruz e nas suásticas:

Fig. 28. Irradiação, m2, p. 32

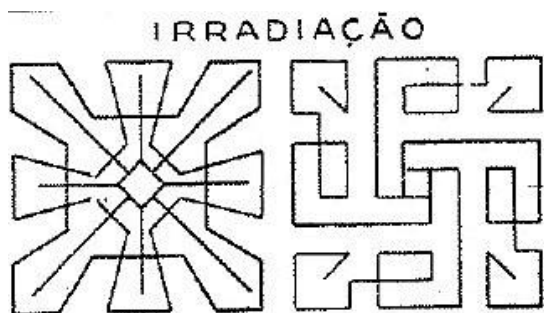
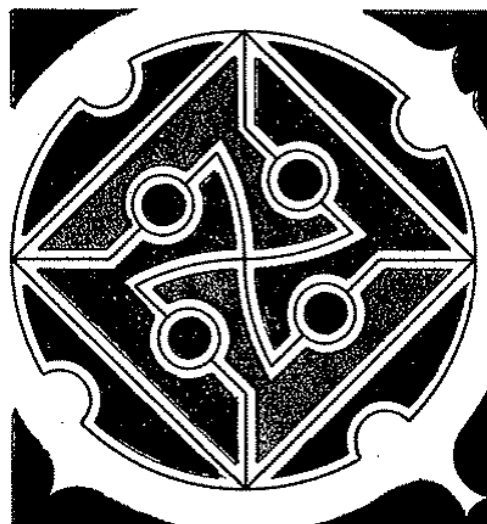


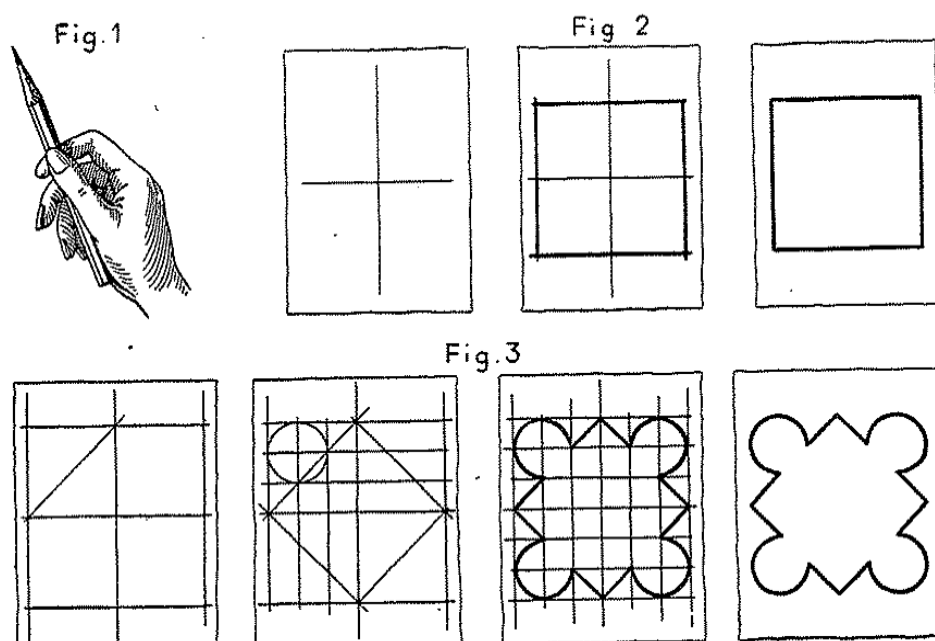
Fig. 29. Aplicação, circunferência, m2, p. 75



Esta estratégia deu continuidade a práticas existentes em manuais anteriores do autor (1935, p. 89) ou de Luís Passos e Martins Barata, 1937 (Estampa XI), entre outros.

No desenho à mão livre, o autor alerta para que “Antes de se iniciar o estudo da cópia de objetos de uso comum convém executar alguns exercícios preliminares para aquisição da técnica do traçado das linhas e para a fixação de preceitos fundamentais do desenho livre.” Prescreve-se uma série de exigências a cumprir: o modelo deve ter dimensões tais que permitam colocá-lo a uma distância nunca inferior a dois metros; há toda a vantagem em que o mesmo modelo seja copiado, simultaneamente, por todos os alunos da turma, o tampo da carteira deve ter uma inclinação próxima da vertical, “para que o aluno não esteja curvado e para que a vista incida normalmente à superfície do papel” (p. 33). Distinguem-se no *desenho à mão livre* duas fases de aspecto diferenciado: o esboço e o desenho acabado. No primeiro, “as linhas devem ser levemente indicadas para que as construções desapareçam facilmente com a borracha ficando, apenas, marcado o que existe no modelo”. Pelo contrário, no desenho acabado “as linhas devem ser vigorosas, nítidas, bem definidas e todas de igual grossura, tratando-se de desenho feitos, apenas com linhas”. O “esboço” e o “desenho acabado” são duas novas possibilidades incluídas neste manual que vão possibilitar a abertura para imensas possibilidades do registo gráfico. A figura apresenta a forma correta de pegar no lápis, a sequência das fases por que deve passar a execução do desenho-cópia de um baixo-relevo. Os eixos previamente traçados “servem para centrar a figura”:

Fig. 30. Execução do desenho à mão livre, m2, p. 33

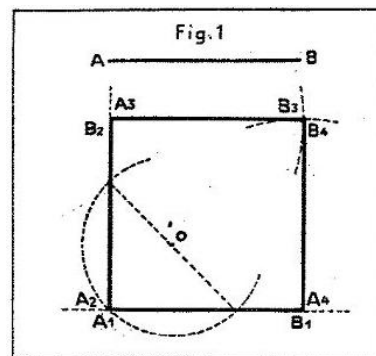


Ao longo do compêndio os diversos conteúdos e os exemplos de exercícios sucedem-se intercalados: polígonos; teoria da cor – segundo o sistema “Ostwald”, nome de um “notável cientista alemão”, “A cor é uma sensação visual que resulta da excitação produzida na retina pelas ondas de luz que a afetam” –; “indicações sobre a aplicação das tintas”; classificação e construção de triângulos, de quadriláteros, exemplos baseados nas construções:

Fig. 31. Construção de quadriláteros, m2, pp. 48-49

Construção de quadriláteros

§ 138 — (Fig. 1). **Construir um quadrado (§§ 93 e 94), sendo dado o lado \overline{AB} .** Traçando $\overline{A_1 B_1} = \overline{AB}$, igual e perpendicular a $\overline{A_2 B_2}$ no ponto A_1 (§ 13); fazendo centro, respectivamente, em B_2 e B_1 e com um raio igual ao lado dado, descrevem-se os arcos que se cruzam em B_3 (ou B_4). Unindo este último ponto com B_2 e B_1 , fica construído o quadrado.



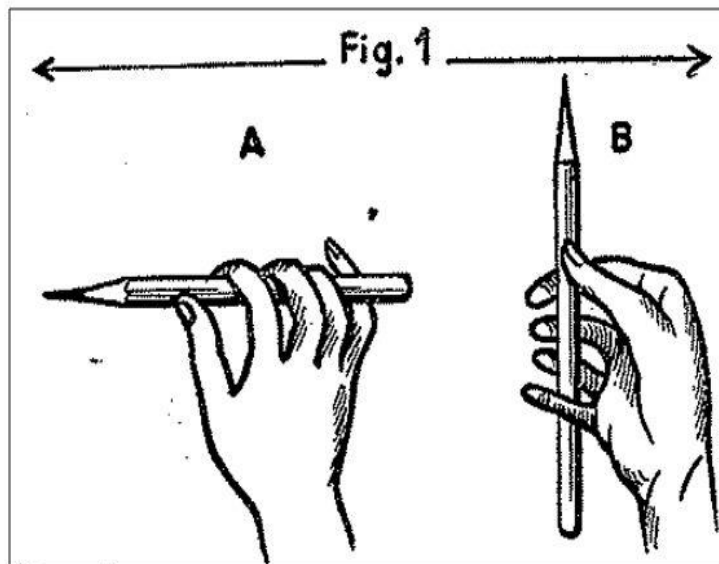
Atribui-se bastante importância à “aguada” em detrimento do guache, mais opaco (p. 50), os exemplos baseados na construção das figuras geométricas serão coloridos com “Aplicação de aguadas uniformes”. Na continuação de “indicações sobre a execução do desenho à mão livre”, diz-se que apenas uma das vistas dos objetos (a ‘6’) serve para a melhor representação: “a que, com maior rigor e elegância dá conta da forma do modelo sendo, por isso, a preferível”:

Fig. 32. Indicações, desenho à mão livre, m2, p. 53



A primeira operação a fazer para copiar um modelo “é estabelecer a relação entre a sua largura e altura [...]. Para isso estende-se o braço direito, colocando a mão na posição indicada, fecha-se o olho esquerdo, faz-se coincidir o bico do lápis no ponto do contorno do modelo mais à esquerda [...] (p. 54):

Fig. 33. A primeira operação para copiar um modelo, m2, p. 54

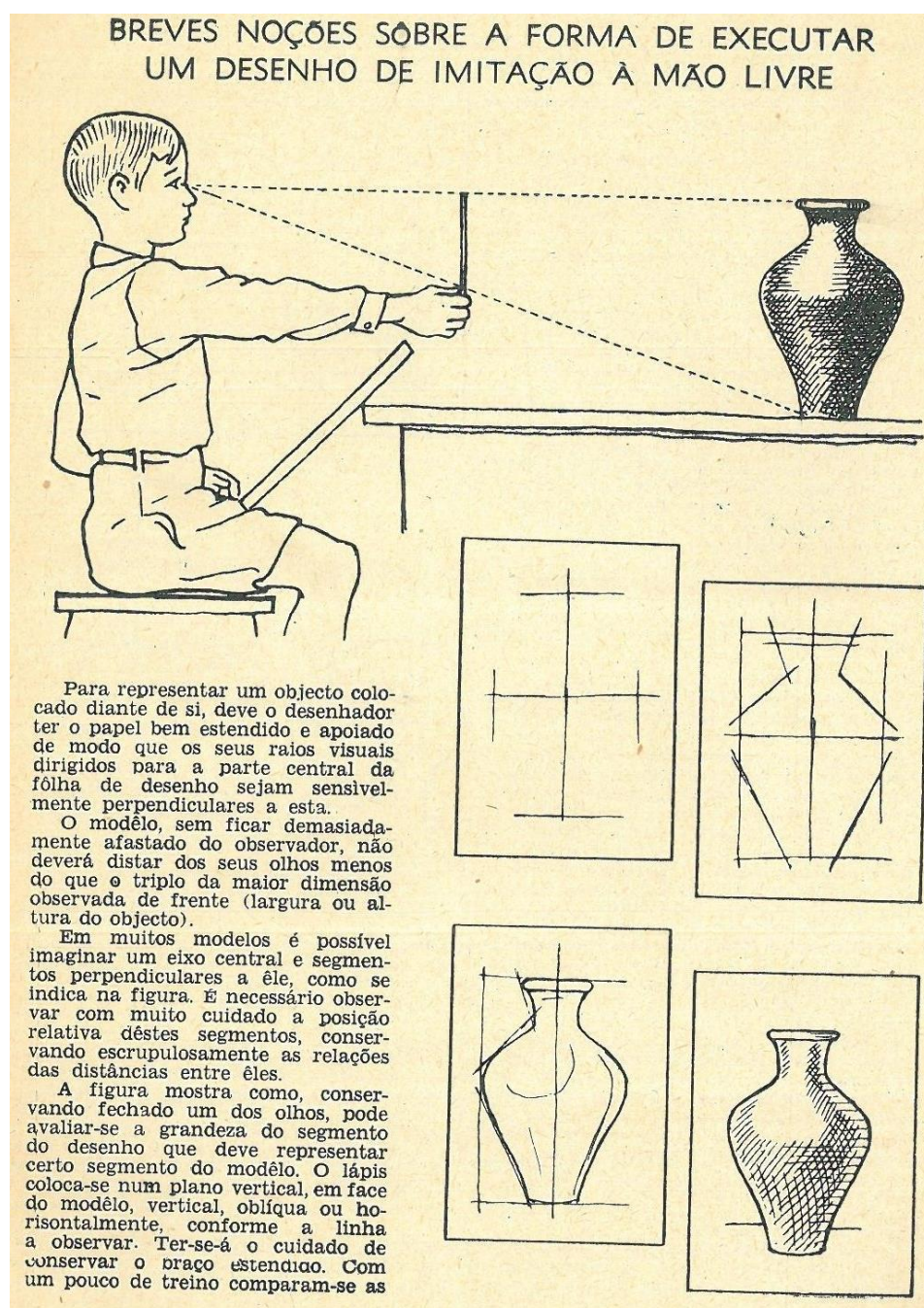


Tal procedimento foi aceite durante décadas, e ainda hoje é usado, não constituindo novidade, como se constata na página da lição da dupla Passos e Barata, em 1937 (fig. 34). No 1.º ano o desenho à mão livre, de cópia de objetos, deveria limitar-se apenas à linha, reservando-se o estudo do claro-escuro (“das sombras”) para o 2.º e 3.º ano. Nestes últimos deve fazer-se igualmente o desenho de esboço (“croquis”), “de grande utilidade para a fixação rápida do aspeto do modelo”. Quanto ao tipo de linhas a utilizar, quanto a intensidade e espessura, elas “devem ser desenhadas com firmeza e vigor, nitidamente marcadas e de grossura perfeitamente uniforme” (p. 54).

De forma mecanicista “a cópia de qualquer modelo” de objetos de uso comum, em desenho à mão livre, é reduzida a uma construção geométrica, independentemente da sua forma. Na verdade, o processo de desenho de objetos de uso comum apontado para o 1.º ano encontrava-se atrelado a esquematizações de reminiscências positivistas, embora no 3.º ano, como veremos, comece já a caminhar verdadeiramente para a “mão livre”, onde vai pontuar,

dissimulado, o modo de fazer do “artístico”. O desenho das linhas no 3.º ano, diferentemente do 1.º ano, deve ser “de diversa intensidade e grosseiras e, às vezes, até com uma aparente irregularidade, o que dá ao desenho um aspeto artístico apreciável” (p. 54).

Fig. 34. Forma de executar um desenho de imitação, Passos e Barata, 1937, p. 39



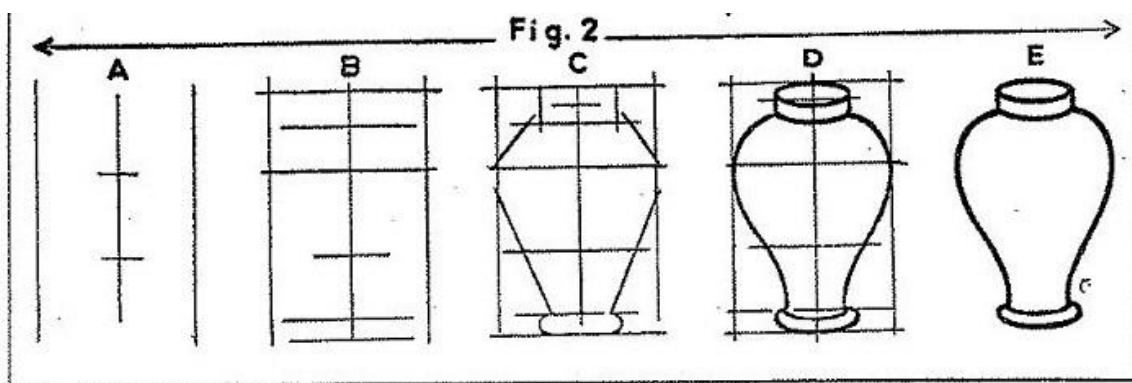
Observar, dividir, comparar, traçar, aprimorar ('acabamento') é o que se exige que o aluno faça:

Fig. 35. Instruções: Desenho de objetos de uso comum, m2, p. 54

§ 149 — (Fig. 2) No modelo presente a altura é igual a três meios da largura.
O eixo é a primeira linha a desenhar e logo a seguir as linhas que marcam a largura do desenho. Sucessivamente aparecem as linhas que indicam por onde devem passar as várias curvas que separam a boca do bôjo e este da base da jarra.

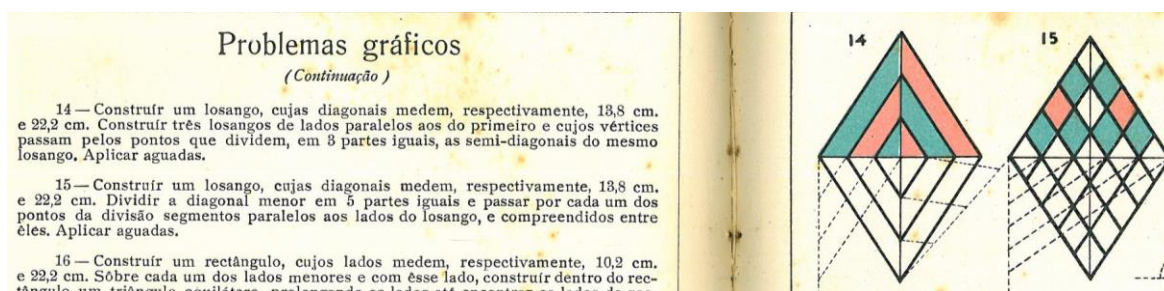
Seguindo a prática comum, o autor indica nas figuras de 'A' a 'E' as várias fases do desenho até ao seu acabamento (fig. 36):

Fig. 36. Fases do desenho de objetos de uso comum, m2, p. 55



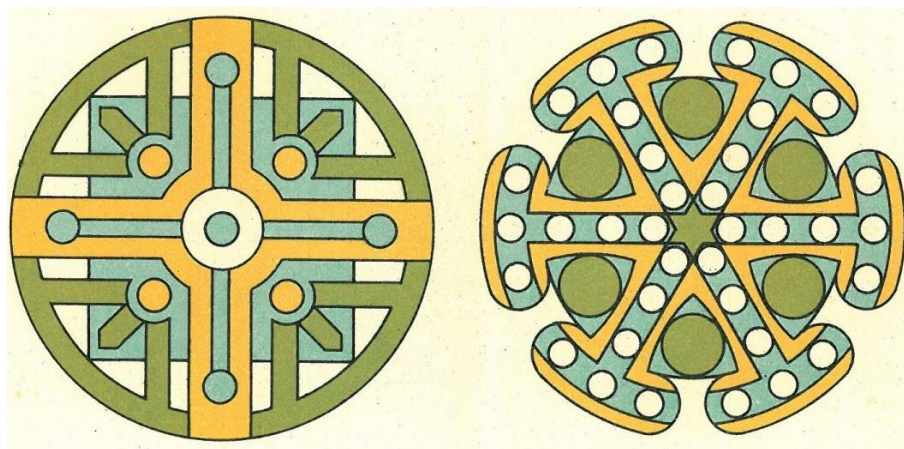
A matéria destinada ao 1.º ano do liceu termina com uma série de 25 exercícios (fig. 37), denominados "Problemas gráficos" com indicação precisa de todas as orientações necessárias à sua realização, não há lugar para dúvidas de interpretação nem para o desenho de imitação à mão livre:

Fig. 37. Problemas gráficos, exemplos, m2, 1ano, pp. 60-61



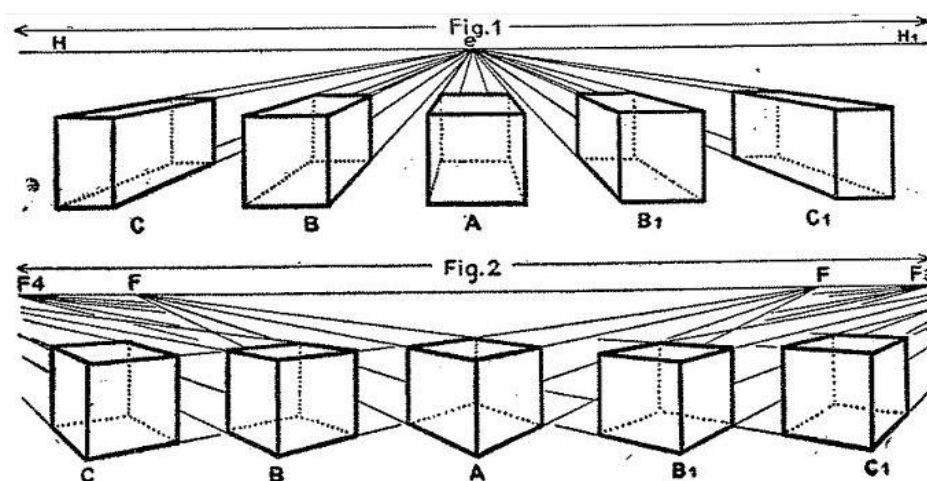
O 2.º ano inicia pelo estudo dos traçados geométricos relativos à circunferência e respectivos exemplos de aplicação. As construções geométricas de traçado livre, algumas com formas simbólicas, levam uma aplicação de aguadas uniformes ou pintura a guache de cores surdas:

Fig. 38. Exemplos baseados em construções geométricas e em traçados livres. Aplicação de aguadas, m2, p. 77



O desenho de sólidos geométricos em perspectiva cônica integra este 2.º ano (recorde-se a redução do Desenho de cinco para três anos). No tema perspectiva (fig. 39), uma novidade inserida no desenho à mão livre, estudava-se a noção de *posição do observador*, *linha de horizonte*, *ponto*, *deformação perspetiva*.

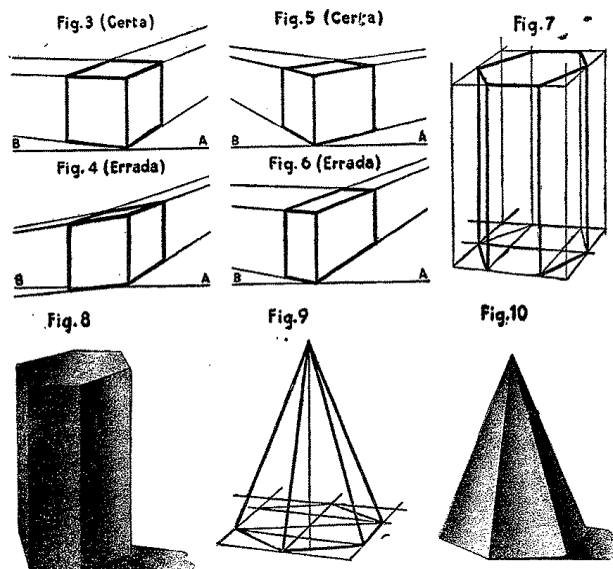
Fig. 39. Desenho de sólidos em perspectiva cônica, m2, p. 78



Para a melhor demonstração do que acabou de expor o autor vai empregar uma estratégia não vista em manuais anteriores: o recurso à demonstração do traçado certo em paralelo com o errado. Enquanto explica verbalmente por escrito a construção das figuras, aponta apara a visualização dos erros mais frequentes “nos desenhadores principiantes, desprevenidos”: construção “(Certa)” e “(Errada)” (fig. 40). Em simultâneo, o autor vai conduzindo o raciocínio do leitor de uma escala macro, das definições gerais, em direção à realidade micro, da especificidade. Assim, explicará em cinco passos quais as regras do traçado das faces e das arestas de um cubo, ou outro de outro sólido. Dará o exemplo da construção do desenho de um “prisma hexagonal regular” e mostra, a seguir, o mesmo modelo em “desenho acabado, com as respetivas sombras”. Repetirá o processo com a pirâmide hexagonal. Num discurso dirigido tanto ou mais ao professor do que ao aluno dirá que “Só a prática permite aplicar com justeza o claro-escuro (sombreado); há, todavia, algumas normas gerais, que convém fixar”, sendo que as duas principais seriam: i. *Normas de visão*. Têm a ver com a posição do observador perante um sólido iluminado: “1.^a A parte voltada para a luz é clara e a oposta é escura; 2.^a A parte mais clara é aquela em que os raios incidem normalmente; 3.^a A sombra é tanta mais escura quanto mais se aproxima de uma parte clara do modelo [...]; 4.^a Toda a sombra é esbatida, isto é, é sempre mais escura num pedaço que noutro”; ii. *Normas de técnica*. 1.^a Depois de construído o desenho deve vincar-se bem as linhas visíveis para o observador e limpar tudo; 2.^a “Não se deve atacar o sombreado com grande vigor, para não maçar o papel”; 3.^a “Não se deve tocar com a mão no sombreado, nem usar esfuminho, papel, pano, etc., para tentar uniformizar a sombra” (fig. 40).

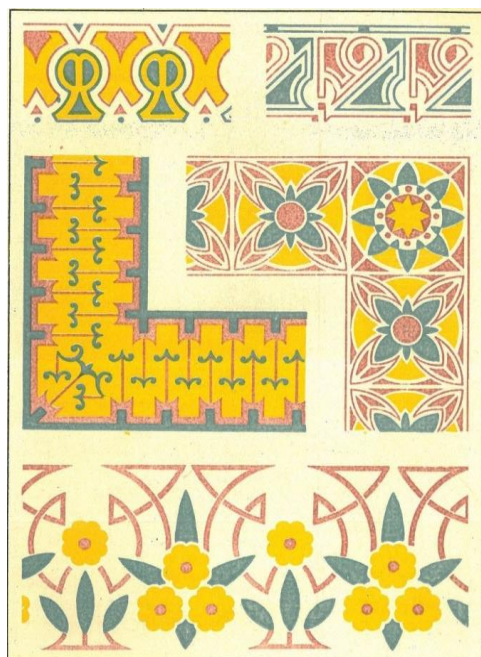
Portanto, o objetivo seria o de transmitir uma forma de ver em correspondência com uma de executar: clareza na visão, limpeza e leveza no traço. Elimina-se todo o atrito que possa existir no desenho do que se vê ou imagina, em abstrato; retira-se, igualmente, o argumento da “falta de jeito”, uma vez que o desenhar depende tão só do cumprimento de um conjunto de princípios e fases esquematicamente apontados, à semelhança de uma operação matemática ou de um exercício de “ginástica”; o aluno que cumprisse todas as normas executaria um trabalho em tudo semelhante ao do manual.

Fig. 40. Construção ‘Certa’ e ‘Errada’ e Normas de visão e normas de técnica, m2, p. 79



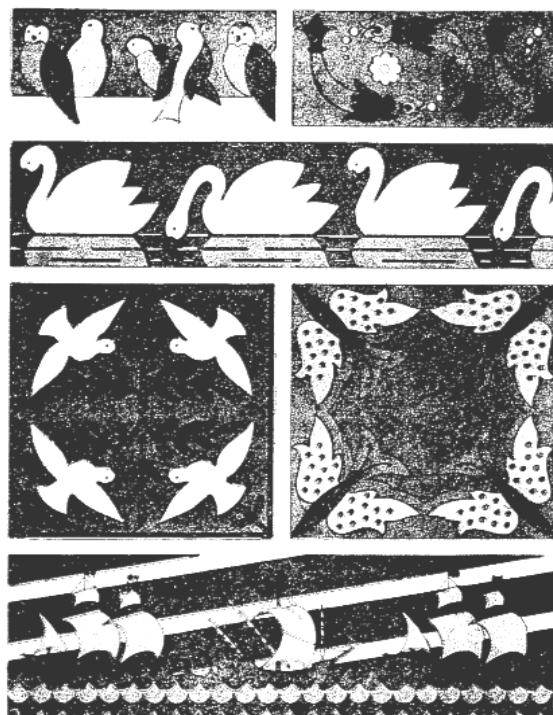
Após estas normas apresentam-se mais páginas de desenho de invenção: “Exemplos baseados em construções geométricas. Aplicação de aguadas uniformes”. Verifica-se nas várias edições deste manual, desde 1932, uma intenção de ligar os traçados a aplicações práticas, como por exemplo em projetos de frisos e bordaduras, azulejos, objetos de artesanato, livros e outros produtos gráficos:

Fig. 41. Frisos, exemplos fornecidos em página inteira, m2, p. 82



Encontra-se igualmente um conjunto de imagens de exemplos de “composição decorativa livre”, executadas sobre papéis de cor com aplicação de guache (fig. 42), que só forçosamente, quer no tema quer na forma, pertencem ao universo imagético predominante neste autor nos anos de 1930 (pp. 84 e 85). Nelas, antecipando o trabalho de Betâmio de Almeida nos anos 50, Nascimento coloca desenhos de passarinhos, peixes em acrobacias, cisnes, pombas com raminhos no bico, borboletas e caravelas (com velas ao vento, num movimento projetado para o lado direito acentuado pelas raias de fundo e pelo ondulado do mar rigorosamente traçado). Introduzirá também, em página ímpar (p. 85), um conjunto de faisões; galos com quintal ao fundo; cavalos a galope num campo aberto; dóceis coelhos; cães num ambiente campestre.

Fig. 42. Composição decorativa livre, m2, p. 84



Numa lógica de apresentação algo errática, do ponto de vista atual de organização de conteúdos, o autor vai desfiando exemplos de desenhos úteis à produção semi-industrial e artesanal de objetos. Refiro-me a exemplares de cantaria, marcenaria, vidraria, olaria, cestaria ou caldeiraria, com inclusão do desenho de construção e acabamento, como se verifica em estampas de “Sólidos geométricos e objetos de uso comum. Construção e acabamento” e “Desenhos acabados”:

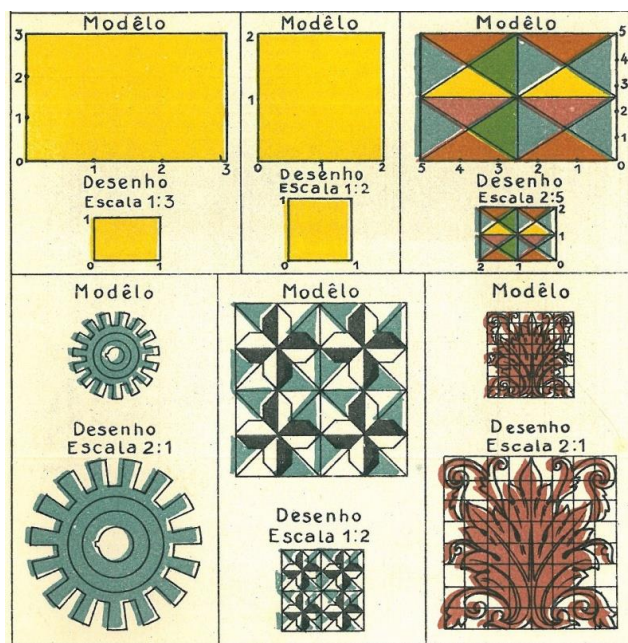
Fig. 43. Desenho à mão livre. Sólidos e objetos, m2, pp. 86-87



Os três primeiros objetos da página par, em cima à esquerda e de cima para baixo (‘túmulo’, pedestal, coluna-obelisco), apelam a ambientes solenes, os restantes à utilização popular: o casamento entre o popular e o erudito caro à estética fascista. Esta parece ser uma das características das imagens deste manual, à qual se juntam referências dissimuladas à cultura clássica, anteriormente trabalhada no 2.º ciclo agora extinto; objetos da produção industrial nacional ou do espaço da vivência pessoal do aluno, onde entra um garrafão e utensílios de cozinha.

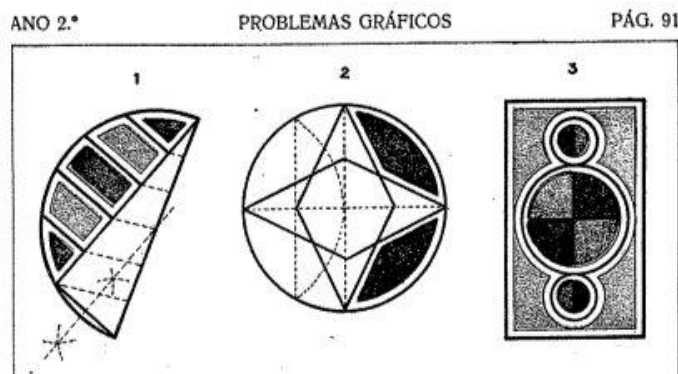
O 2.º ano ficaria concluído com o estudo da “escala gráfica”, em desenho geométrico, uma matéria permanente desde o manual publicado pelo autor em 1932. O processo de abordagem seria o seguinte: definição; referência à realidade conhecida do aluno; explicação dos subconceitos e operações; apresentação de registos gráficos explicativos do exposto verbalmente, assim: 1.º “Chama-se escala gráfica ou escala do desenho a relação de dimensões entre grandezas lineares dum determinado desenho e as correspondentes do original ou modelo que ele pretende representar”; 2.º “Dizer que a carta ou mapa de Portugal está desenhada na escala de 1: 600 000 (um por seiscentos mil) significa que 1 metro do desenho corresponde a 600 000 metros ou 600 quilómetros de terreno.”; 3.º Definição de conceitos e explicação de operações: “redução”, “natural”, “ampliação”; 4.º Traçados:

Fig. 44. Escalas, desenhos de ampliação e redução de um modelo, m2, p. 89



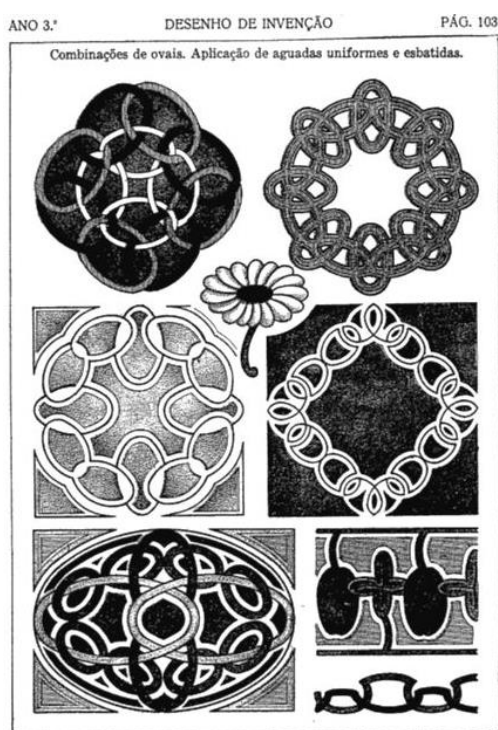
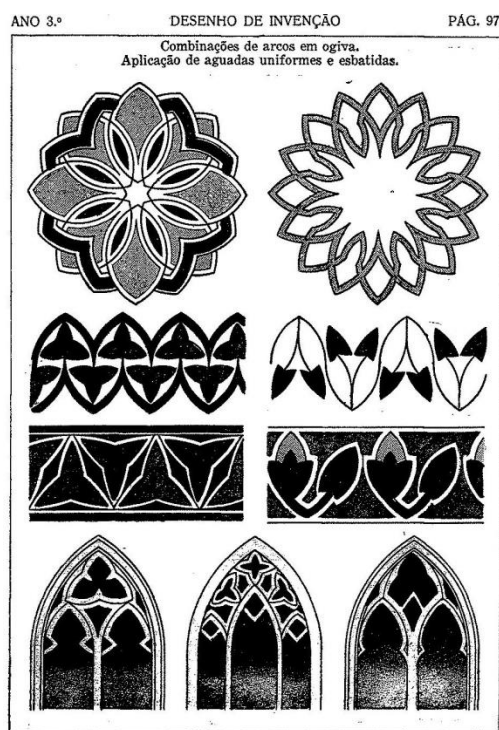
À semelhança da decisão relativa ao ano anterior, apresenta-se uma listagem de exercícios sobre os traçados estudados (polígonos, circunferência, tangentes) nos quais devem ser aplicadas aguadas. O autor alertará que “O aluno executará os traçados nas medidas indicadas no texto”. Denotam-se, numa primeira leitura, evidentes preocupações utilitárias do desenho, eventualmente devidas à associação do desenho aos trabalhos manuais e à “colaboração” para o estudo de outras disciplinas, como a geografia (veja-se a *rosa dos ventos*), a educação moral e religião ou a história (estrela, esquema de vitral). Nos temas das restantes imagens, num segundo olhar, mantêm-se as referências ao ambiente imagético defendido pelo regime:

Fig. 45. Exemplificação dos problemas gráficos, pormenor, m2, p. 91



O 3.º ano segue o modelo conhecido. Na geometria serão estudados os arcos (em ogiva, abatido, aviajado), sem qualquer ancoragem às construções arquitetônicas nacionais ou estrangeiras (fig. 46); a espiral, a oval e o óvulo; as cónicas (elipse, parábola, hipérbole). Todas estas construções terão associadas ilustrações demonstrativas dos traçados e aplicações dos mesmos (fig. 47), remetidas ao desenho de invenção, em construções estilizadas, onde vão predominar motivos estilizados do reino vegetal com alusões simbólicas (correntes, alianças, elos, corações, estrelas...).

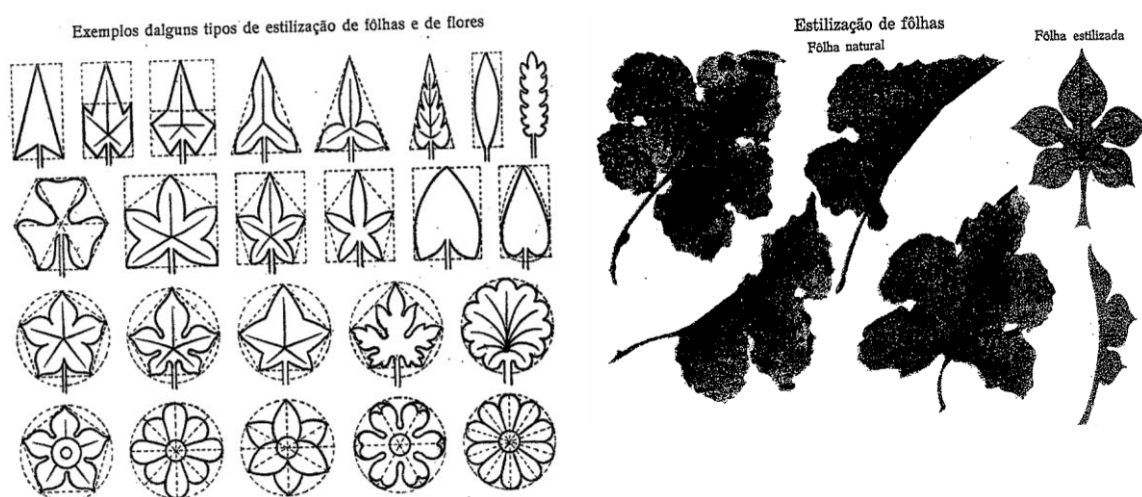
Fig. 46. Combinações de arcos em ogiva, m2 Fig. 47. Combinações de ovais, m2



No desenho de invenção, os elementos gráficos utilizados recorrem invariavelmente a uma regularidade na sua disposição, ou seja, inserem-se em frisos, em padrões, em esquemas de rotação. O traço da mão livre, individual e característico nunca é visível nos exemplos desenhados presentes no manual: toda a construção visual passa por uma depuração, em que o filtro são a régua e o compasso. Uma situação justificada, em parte, pela necessidade de obediência ao programa, onde ainda não constava o desenho livre – Betâmio virá a contrariar esta tendência “do impessoal”, uma década depois com a inclusão de um desenho de expressão pessoal. Contudo, Nascimento dirá em “Noções rudimentares de estilização decorativa” – sendo

esta definida como “a composição decorativa cujos elementos têm uma regularidade geométrica” –, que um qualquer elemento vegetal, habitualmente apresentado com regularidade na forma e na disposição, pode ser estilizado de muitas maneiras, mantendo o carácter dominante do elemento. Num gesto de abertura à expressão do aluno, afirma que “A cor não deve, em geral, ser natural. As folhas podem ser azuis e as flores podem ser verdes” (p. 112).

Fig. 48. Exemplos de estilização de folhas e flores, m2, p. 112, 113



A estilização era um tema que já em 1935 o general José Vicente de Freitas usara no livro *Desenho Geométrico*, na modalidade de desenho de invenção (Estampa V, 3.ª classe) e dois anos depois Passos e Barata, com traçados superiormente executados (fig. 49 e fig. 50).

Não consta no manual qualquer reprodução ou obra que se possa atribuir inequivocamente à tradição das Belas Artes. As referências às imagens da história da arte deixam de constar nos programa e no manual, salvo na remota ligação no desenho dos arcos ou em esparsas citações como no desenho de invenção, estilização de folhas e flores em motivos de *arte nova* (fig. 51).

No entanto, serão transmitidos diversos conhecimentos e definições, com uma clareza notável, técnicas e posturas a adotar para a formação do novo artista-artesão, veja-se “desenhos acabados” (fig. 52), pois a arte do século não cumpre os desígnios nacionais de formar o “homem novo” do pensamento salazarista, mais consentâneo com um casamento entre o espírito naturalista de novecentos, a espiritualidade do gótico manuelino e a produção decorativa, como se virá a confirmar.

Fig. 49. J. V. Freitas, 1935, 3.^a classe

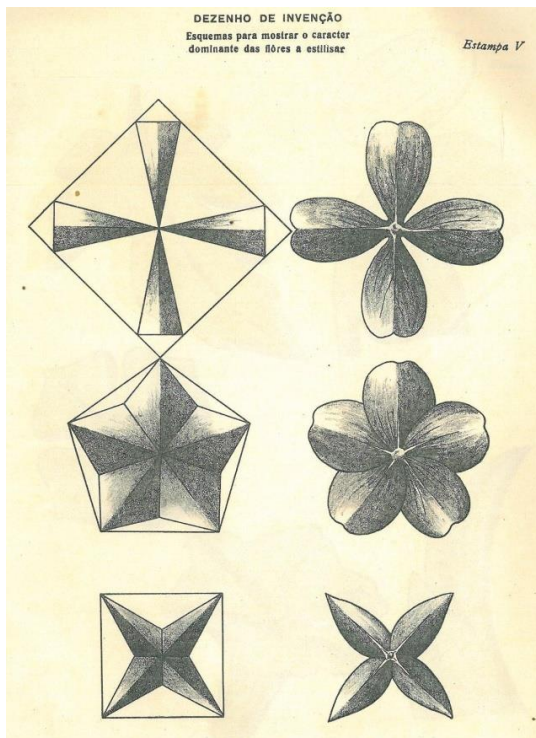


Fig. 50. Passos e Barata, 1937, 2.^o ano



Fig. 51. Estilização, m2, p. 121



Fig. 52. "Desenhos esboçados", m2, p. 123



Será um processo com início no 1.º ano, nos traçados lineares de apreensão da forma geral dos objetos, que progredirá no 2.º com algumas noções de perspectiva e colorido, para culminar no 3.º, no “desenho acabado”, em que se aplicam os vários recursos entretanto adquiridos.

5. Programa de 1948 - 1.º ciclo, 2.º ciclo, m3 e m4

5.1. Continuidades e ruturas: 1948

Carneiro Pacheco retira-se a 28 de agosto de 1940, sucedem-lhe Mário Figueiredo e Caeiro da Mota, até à data de 1947, ano da chegada de Fernando Pires de Lima, que ocupará a pasta até 1955, sendo o Ministro da Educação do Estado Novo que mais tempo permaneceu no cargo.

O texto programático de 1948 indica que “surgiu a necessidade de remodelar os programas por meio de correções e simplificações”¹⁹⁹. Os conteúdos desta reforma obedecem ao “Estatuto do ensino liceal”, publicado no ano anterior por este último ministro²⁰⁰. Face à evidente pauperização curricular e inadequação dos programas à realidade do pós-Guerra, serão retomados na organização e fins do ensino liceal, muitos dos princípios constantes dos cursos e planos de estudo anteriores às alterações de Carneiro Pacheco; ideias defendidas na I República, ao tempo do golpe militar de 1926, como as do movimento da Escola Nova ou a defesa da educação artística e estética serão incluídas. O curso geral dos liceus regressa à duração de cinco anos em regime de classes/anos e o curso complementar, em letras ou ciências, será especialmente propedêutico. Com a publicação dos estatutos do ensino liceal e técnico, o secundário vai obedecer a duas vias diferenciadoras, quer pelos conteúdos que ministra quer pela seleção derivada da origem dos seus alunos: o ensino liceal – dividido em três níveis: 1.º ciclo, dois anos; 2.º ciclo, três anos; curso complementar, dois anos –, vocacionado para trampolim de acesso aos cursos superiores, vai ser frequentado essencialmente pelos filhos das classes com maiores posses e aspirações sociais; o ensino técnico – com cursos nas áreas de serviços,

¹⁹⁹ Decreto n.º 37112 de 22 de outubro.

²⁰⁰ Decreto n.º 36508 de 17 de setembro de 1947.

comércio, indústria, formação feminina e artes –, permitirá o acesso aos Institutos Comerciais, Institutos Industriais e Escolas de Artes, será frequentado pelos alunos vindos, na sua maioria, das classes com menores rendimentos e aspirações.

Vimos em 1936 traduzida uma intenção de privilegiar a educação em detrimento da instrução²⁰¹. Entre 1936 e 1947, mais do que em qualquer outro período, as escolas pretendiam formar as crianças e jovens no hábito da obediência, ordem, pontualidade, asseio, amor à Pátria, respeito pelas hierarquias e poderes instituídos. A organização e decoração das salas de aula, os cadernos escolares ou a metodologia que o professor deveria utilizar, eram rigidamente determinados pelo poder central.

O programa de 1948 virá a restabelecer algum equilíbrio entre uma pedagogia baseada na ‘essência do homem’ e uma pedagogia baseada na ‘existência do homem’ (cf. Suchodolski, 1984), ou seja, entende-se que o aluno deverá, em igual proporção, trabalhar para o desenvolvimento económico do país – trabalho de índole prática: do pensamento geométrico e das aplicações do desenho decorativo, por exemplo –, como deverá efetivar uma aprendizagem de nível pessoal, da autoexpressão e da expressão não condicionada – trabalho estético-artístico: do desenho livre, de imaginação, “jogo de cores”, etc. Para isso, além da transmissão das competências do trabalho e dos valores úteis à vida (e perpetuação) da sociedade salazarista, deveriam ser estudadas noções de cultura humanista, histórica e artística. O novo programa será marcante pelo desassombro que apresenta relativamente ao de 1936.

Nesta fase de defesa e implementação do livro único, de que Betâmio de Almeida e Helena Abreu serão os maiores produtores, a disciplina Desenho atinge a sua forma acabada. O programa de Desenho expande-se e apresenta-se no interior do diploma do Governo ocupando mais páginas de texto, sensivelmente o dobro, do número que foi regra nos programas anteriores desta disciplina no Estado Novo.

Os programas do 1.º e do 2.º ciclo aprovados em 1948, e depois em 1954, influenciados pelos ideais das correntes pedagógico-artísticas emergentes no pós-guerra, tiveram a mão dos novos pedagogos e metodólogos nacionais, onde se destacava Alfredo Betâmio de Almeida; espelharam contributos vindos de diversas leituras, especialmente do inglês Herbert Read, autor dos ensaios *O significado da arte* (1931) e *Educação pela arte* (1943); assimilaram estudos empíricos de defensores da psicologia do desenvolvimento como Lev Vygotsky, Jean Piaget, Alfred Binet

²⁰¹ Lei 1941 de 11 de abril, Base II.

ou Franz Cizek; incluíram réstias de ideais abstracionistas e surrealistas em afirmação neste período. As linhas programáticas apresentadas serão de tal modo marcantes que até ao início dos anos 70 não se verificarão alterações de monta no Desenho.

Betâmio de Almeida (1920-1985), principal mentor dos autores de manuais da segunda metade do século, concluiu o curso de Desenho da Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa em 1944, ano em que inicia a função de docente de Desenho no Liceu Pedro Nunes e faz exame de estágio profissional com o ensaio “Desenho à Vista”. Participou na reforma do ensino de Pires de Lima em 1947/48, na elaboração do programa de Desenho Livre (1.º e 2.º anos), bem como na produção do manual escolar para o 1.º ciclo dos liceus, com atualizações até 1967. Promoveu um discurso pedagógico fundado na “centragem e respeito pela expressão dos alunos”. Participará na preparação da reforma de Veiga Simão em 1968 como autor de programas e nas linhas de orientação para o novo programa de Desenho do 2.º Ciclo, em 1970 (cf. Ó, 2003a, pp. 53–56)

A par da dedicação ao Desenho, ocupou-se da escrita de artigos sobre arte e educação, de design gráfico e comunicação visual, de que é exemplo “Capas de Livros” – publicado no suplemento “Vida Literária e Artística”, do Diário de Lisboa de 25/01/1968 –, e de história local de Benavente. Betâmio exerceu atividade como artista plástico, inicialmente com desenhos – participou nas 1.ª e 2.ª Exposições Gerais de Artes Plásticas, da SNBA, em 1946 e 1947, com dois desenhos –, depois com pintura a guache e a óleo, com predileção pelas naturezas mortas e pintura abstrata (Almeida, 2004, p. 74). Os seus trabalhos de artista, *Natureza-morta com fruteira*, 1982, óleo sobre tela ou *Festa de objetos*, 1984, guache sobre papel, e muitas das ilustrações dos seus manuais, enquadrados por horizontes impostos por anos dedicados ao ensino, lembram Morandi, Matisse, Braque, Picasso.

Pela análise do seu legado, pode concluir-se que o ambiente da sala de aula de Desenho por si idealizado corresponderia à imagem de um atelier-oficina, diria que em aproximação às ideias dos mestres da Bauhaus, como defendiam Johannes Itten, Josef Albers, Wassily Kandinsky ou Paul Klee, onde cada aluno, em grupo ou individualmente, poderia realizar os seus trabalhos, expressando as suas visões particulares, com os materiais mais adequados, por forma a desenvolver uma personalidade equilibrada. Nas modalidades de *desenho livre* e *desenho à vista*, as que mais se prestavam a estas disposições, o professor de Desenho devia aproximar-se aos seus educandos, proporcionar uma atmosfera criativa e de bem-estar, sem impor visões particulares. A didática do *desenho livre* e *geométrico*, deveria recair em temas das vivências e

interesses dos alunos; atender à contextualização das aprendizagens; socorrer-se de reproduções de trabalhos significativos; utilizar um discurso polido e amigável.

Fruto de uma época de grandes mudanças políticas, sociais, económicas, culturais, etc., o desenho dos liceus apresentará características verdadeiramente inovadoras: valorização da expressão criadora e da individualidade da criança, nunca antes vistas; renovação e reorganização das modalidades do desenho; inclusão dos estilos decorativos da Arte e das artes regionais; elenco de técnicas e meios de expressão, etc. São novos o desenho livre, destinado ao 1.º e 2.º ano, o desenho à vista, para o 3.º, 4.º e 5.º ano, e a composição decorativa. Esta última e o desenho geométrico, serão ministrados do 1.º ao 5.º ano, com gradual grau de profundidade. O tema “estilizações decorativas da arte” destinado em 1931 ao 4.º e 5.º ano retorna agora, incluído na composição decorativa: “o professor [deverá] dar um conhecimento sucinto da composição decorativa em vários períodos da história da arte e da arte decorativa regional [...]. Estas últimas prestam-se a falar da história da arte nacional”. A arte decorativa regional será introduzida pela primeira vez nos programas.

O desenho livre do 1.º ciclo visa “assuntos variados de marcado interesse infantil”. Progressivamente deixará de ser expressionista para preparar o aluno para o desenho à vista do 2.º ciclo. A estas novas modalidades e às de continuidade serão reunidas no programa explicações pormenorizadas sobre conceitos e métodos, descrições sobre técnicas de desenho e pintura e atitudes a adotar pelo professor na abordagem ao ensino “artístico”: o trabalho deverá ser “agradável” e com “beleza e perfeição”. Convoca-se o professor: “todavia, à iniciativa do mestre se deixa ainda muita coisa, como também muito há a esperar do seu poder de adaptação”. A um programa que incentiva o trabalho dos professores os autores correspondem com manuais ricos em informação, cuidados graficamente, onde serão introduzidos temas apenas sugeridos ou não previstos pelos legisladores. A confirmarem-no veremos inscritas inúmeras afirmações de sentido aberto: “Sempre que o tema o permita, deve-se encorajar o aluno a usar a figura humana ou de animais e deve-se chamar a atenção para os efeitos perspéticos que a natureza e as coisas oferecem, aproveitando-os para dar breves noções de perspetiva de observação”.

Em cumprimento dos “Assuntos variados de marcado interesse infantil”, os manuais de Betâmio apresentam sugestões de desenhos: Paisagem; Festas; Espetáculos; Figura humana; Animais; Trabalhos do campo; Trabalhos da cidade; Profissões; Desportos; Transportes; Fantasias; ‘Das casas’. Os compêndios ultrapassam o que é defendido no programa. Para além

do desenvolvimento de temas como “As árvores”; “Os rios”; “Os campos”; “Os barcos”; “O corpo humano” ou “Animais”, serão apresentados outros não obrigatórios: “Material necessário para o desenho livre”, “Como se trabalha”, “Alguns princípios de composição”, etc.

Na mesma linha surgem mais indicações: “Material para o desenho geométrico”; o traçado a lápis; o traçado a tinta; uso e conservação do material: o estojo; o compasso; tiralinhas; régua e esquadros; a prancheta; o papel; lápis e borracha; do traçado a tinta; elementos geométricos que mais se usam no desenho e sua representação; como se faz a esquadria do papel; aspetos convencionais das linhas... No desenho geométrico, surge no manual do 1.º ciclo a aprendizagem “Desenho de letras”, a escrita com letra desenhada (“alfabeto Redis”).

Os manuais apresentam explicações técnicas adaptadas à faixa etária dos alunos e algum enquadramento histórico sobre o que é estudado. Definitivamente o manual dirige-se a quem aprende. A organização do processo de ensino-aprendizagem será centrada no aluno. Seguindo orientações programáticas, o compêndio humaniza-se abandonando a linguagem e as imagens “coloquiais” traçadas “a régua e esquadro”, defendidas em 1936. A grande mudança operada, como constata Penim (2008, p. 188), foi a passagem de uma fundamentação centrada na Nação para outra centrada na criança. Percebe-se o respeito pelas individualidades: “Ao professor cabe escolher as tarefas, tendo sempre presente que estas devem ser simples e de acordo tanto quanto seja possível com as tendências de cada aluno”.

De forma a “suavizar” e a melhor integrar o desenho geométrico – recorde-se que legislativamente este desenho perdeu a sua importância primordial em 1936 –, as formas geométricas, no 1.º ano, “podem ser decoradas com elementos geométricos, pequenas paisagens, figuras, flores, frutos, objetos, simples manchas de cor, etc.”. Refletindo a mudança de paradigma, atente-se nas expressões esclarecedoras: “podem ser decoradas”, “simples manchas de cor”. A geometria ganha um caráter concreto, adaptado à realidade do aluno: ao professor cabe, ao ensinar as construções geométricas (“um meio de resolução de problemas”) procurar que os alunos não fiquem com a impressão de que elas só servem para esse caso.

Na composição decorativa a estilização por observação direta a partir do natural, de folhas e flores, será o procedimento básico. Os temas e os referentes serão determinados em função dos interesses do aluno, do seu meio ambiente, objetos e imaginário, com os quais está familiarizado. Sem prejuízo do rigor e da disciplina, os trabalhos devem ter “caráter infantil e falar à imaginação e tendências naturais da criança”. Os motivos seriam tirados de exemplos “do passado e do presente”. Deverá haver maior investimento na expressão do sujeito do que na

aquisição de conhecimentos formais, principalmente nos primeiros anos da escolaridade, a estilização não deve tolher a espontaneidade e originalidade dos alunos.

Dentro de uma vontade de estetização dos instrumentos de ensino e dos espaços escolares, onde entram objetos produzidos nos trabalhos manuais, para exposições de alunos, por professores, etc., tanto os compêndios de Betâmio (1.º ciclo) como os de Abreu (2.º), serão exemplares pelas ideias que oferecem. Nos compêndios de Betâmio será recorrente a introdução de trabalhos de alunos (muitas vezes com título, nome, idade, professor e escola de pertença), uma estratégia inédita até à data. A inclusão destas produções funcionará como motivação, exemplificação/documentação, reforço da autoestima e valorização do trabalho do aluno; concorre para o embelezamento estético deste objeto; revela por outro lado, quer a popularização dos temas, ditada pela crescente democratização do ensino, quer um desvio do olhar em direção às produções plásticas exteriores à tradição das Belas Artes – Betâmio estaria informado dos objetivos da arte informal, da arte “povera”, da arte bruta, da “arte degenerada”, etc. Para a missão do professor, serão necessárias competências académicas e pedagógicas: conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e conhecimento das características do grafismo infantil. Cabe-lhe escolher, orientar e sugerir:

Sugerir o material que se coadune mais com a maneira de ser do aluno, sugerir o assunto mais interessante, sugerir elementos que enriqueçam sob o ponto de vista estético o seu desenho, sugerir cores que tornem o trabalho mais belo, sugerir a eliminação de um outro pormenor que prejudique o conjunto da obra.

5.2. Programa de “Desenho e trabalhos manuais”, 1.º ciclo, 1948

O Ministério da Educação Nacional aprovou nesta data o Programa²⁰², justificando no texto introdutório que “surgiu a necessidade de remodelar os programas do mesmo ensino, adaptando-os ao novo plano de estudos por meio de correções e simplificações aconselhadas pela prática da função docente”. Procurou-se, escreve-se, que nos programas do curso geral as implicações tomassem maior vulto “com o intuito de se conseguir que eles se acomodassem à capacidade recetiva dos alunos e traduzissem não tanto o que estes devem aprender como o que podem aprender na idade em que frequentam os cinco primeiros anos do liceu”. O documento

²⁰² Decreto n.º 37112 de 22 de outubro de 1948, pp. 1168-1173.

normativo tem desenvolvidas as modalidades *desenho livre; composição decorativa; desenho geométrico e trabalhos manuais* (pp. 1169-1172, 1173), as observações e prescrições, o programa da prática letiva, normas quanto à produção e adoção de manuais, assim como a listagem de conteúdos a administrar nestes dois anos.

5.3. MANUAL 3, Alfredo Betâmio de Almeida, 1950

O *Compêndio de Desenho*, para o 1.º ciclo dos liceus, é de edição rica e colorida, com imagens produzidas por uma plêiade de intervenientes: autor do manual, alunos, professores, artistas, artesãos. Foi aprovado como “livro único” (24-VI-1950)²⁰³. A publicação de livros escolares para o ensino liceal obedecia à aplicação de um decreto²⁰⁴ onde se estipulava (art.º 390.º) que o ensino de cada disciplina seria de acordo com um livro único adotado em todos os liceus, neste caso um compêndio para cada ciclo (fig. 53). O manual de Betâmio de Almeida prevalece como “livro único” até ao tempo de Veiga Simão.

Ao contrário do que se verificou em manuais anteriores à reforma de 1948, o autor não fez referência à escola de pertença, a professores que o inspiraram, a entendimentos de qualquer espécie sobre a disciplina. Não existe qualquer prefácio ou texto de entrada. A harmonia do manual com os programas ficaria provada quer pela inclusão dos mesmos no interior do manual, no início dos conteúdos de cada ano de escolaridade, quer pelo destaque dado à aprovação oficial: “Todos os exemplares são numerados e autenticados pelo Ministério da Educação Nacional” (fig. 54). O regime de “livro único” permitiu ao autor prescindir de mais explicações.

A organização do processo de ensino e de aprendizagem, por anos de escolaridade, centra-se no aluno. Seguindo orientações superiores, o livro de desenho humaniza-se, abandonando a linguagem e as imagens “coloquiais” – na maioria traçadas “a régua e esquadro” –, ainda defendidas em 1936.

A grande mudança operada por esta reforma é, como afirma Lúcia Penim (2008, p. 188), a passagem de uma fundamentação centrada na Nação para outra centrada na criança.

²⁰³ Decreto n.º 37112 de 1948.

²⁰⁴ Decreto-lei n.º 36508 de 17 de setembro de 1947.

Fig. 53. Capa, m3, Alfredo Betâmio de Almeida

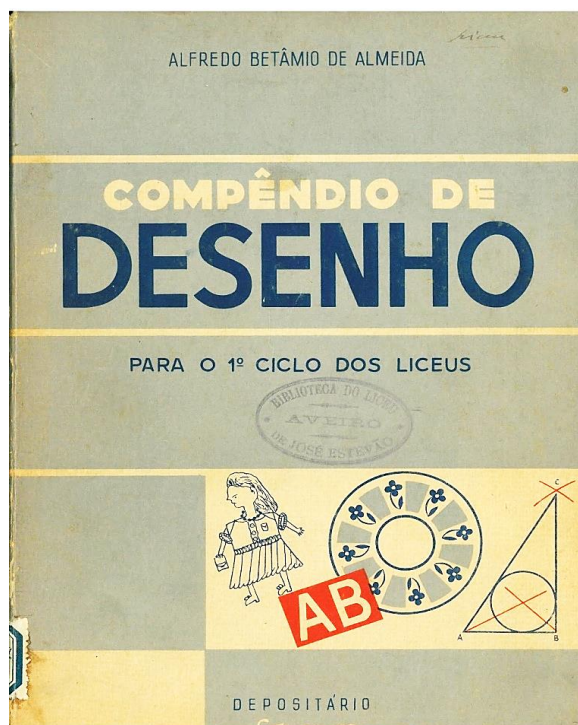
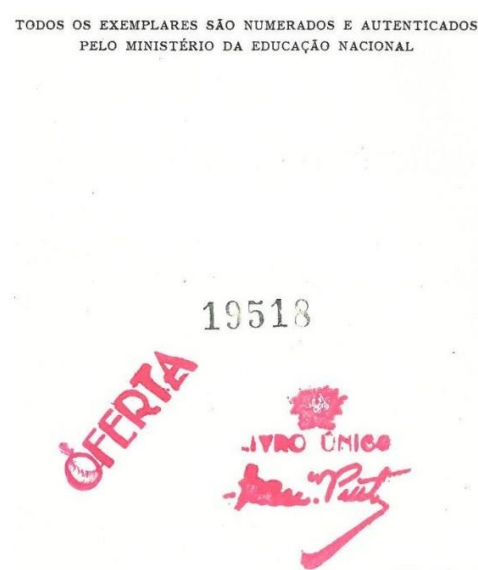


Fig. 54. Validação do manual, m3



Betâmio, no ensino liceal, e Calvet de Magalhães, no ensino técnico profissional, contribuiriam entusiasticamente para a valorização pedagógica da expressão infantil. De acordo com Penim (2011) estes professores-metodólogos, defensores do movimento de Educação pela Arte, nos seus objetivos pessoais e sociais, sendo decisivos na ligação entre a expressão artística infantil e a psicologia, foram fortes divulgadores de um espírito de inovação que atravessou o ensino do desenho nas décadas seguintes. O principal palco redatorial de divulgação das ideias do primeiro foi o boletim *Escolas Técnicas*; do segundo, a revista *Palestra*. “Reformadores, produtores de materiais escolares, formadores de professores e autores de artigos, implicaram-se numa campanha de valorização da “arte infantil” e do espaço do desenho nos currículos escolares”. Compreende-se, por isso, que no plano das imagens, nas décadas de 50 e 60 do século XX, “os manuais passaram a integrar conceitos psicopedagógicos, encheram-se de cor, de desenhos dos próprios alunos e de reproduções de arte contemporânea [verifico, porém, que as imagens verdadeiramente representativas da produção artística contemporânea serão escassas até aos finais de 60]” (Penim, 2011, s.n.). A mudança começava no primeiro ciclo dos liceus e no

ciclo preparatório do ensino técnico, o desenho moderniza-se do ponto de vista estético e encarna objetivos de educação integral. O respeito pela imaginação e expressão do aluno espelha-se em diversas frases do programa: “ao professor cabe escolher as tarefas, tendo sempre presente que estas devem ser simples e de acordo tanto quanto seja possível com as tendências de cada aluno”.

Em 1948, o programa da disciplina é denominado “Desenho e trabalhos manuais” (p. 1168-1178). Os conteúdos são: *desenho livre* (substituído pelo desenho à vista, no 2.º ciclo), *composição decorativa*, *desenho geométrico*. Entende-se por *desenho livre* “a parte da disciplina de Desenho em que o aluno usa livremente a imaginação, recorre livremente à memória e à observação [...]”. Informa-se no programa que este novo aspeto do ensino do desenho “é devido principalmente a Franz Cizek, professor austríaco, que no final do século XIX descobriu nos desenhos espontâneos das crianças um belo e útil caminho educativo”. Trata-se, portanto, de um manual que responde à maior abertura do liceu à sociedade civil e que procura acompanhar as mudanças dos novos tempos. Individualmente, o *desenho geométrico* é o mais relevante (quadro 10):

Quadro 10. Autoria-identificação, materialidade e estruturação - Dimensão 1, m3	
Categoria 1. Autoria do manual	
Subcategorias:	Indicadores:
Nome do autor	ALFREDO BETÂMIO DE ALMEIDA
Profissão/ocupação	(sem referência a profissão)
Formação do autor	(Sem referência a formação)
Categoria 2. Materialidade do manual	
Nome do manual	COMPÊNDIO DE DESENHO
Ciclo de estudos/Anos do Ensino Liceal	1.º CICLO DOS LICEUS
Ano de publicação	1950
Local de publicação	Lisboa
Editora	Livraria STUDIUM Editora
Validação: Decreto-lei do manual	DIÁRIO DO GOV., II SÉRIE, 24 DE JUNHO 1950
Aprovação oficial	Livro único
Categoria 3. Materialidade	

Cor no manual	Com cores na capa e no interior
Área da capa	31.5x24 cm (756cm²)
Peso	470g
Número de páginas	158
Tipo de capa	Capa dura
Categoria 4. Estruturação	
Presença do programa	Com programa (Decreto n.º 37112 de 22 de outubro de 1948)
Conteúdos do Programa no manual Listagem dos conteúdos do Programa	<p>1.º ANO DESENHO LIVRE PROGRAMA DO 1.º ANO: Assuntos variados de marcado interesse infantil. (Material necessário para o desenho livre; Como se trabalha; Alguns princípios de composição; As árvores; Os rios; Os campos; Os barcos; O corpo humano; Animais; ASSUNTOS: Paisagem; Festas; Espetáculos; Figura humana; Animais; Trabalhos do campo; Trabalhos da cidade; Profissões; Desportos; Transportes; Fantasias; ‘Das casas’.</p> <p>COMPOSIÇÃO DECORATIVA PROGRAMA DO 1.º ANO: Primeiros ensaios de composição decorativa baseados na lei da repetição linear e em superfície (repetição simples e repetição com alternância ou contraste de elementos) e na lei da simetria. Uso de motivos decorativos, geométricos ou não, que se repetirão de preferência por cópia. Aplicação de guache ou aguarela. (Tecidos; Leis da composição decorativa: a) Lei da repetição, b) Lei da simetria; A escolha das cores; Exemplos de repetições lineares simples; Exemplos de repetições lineares alternantes; Exemplos de repetições em superfície; Repetição em superfície; Frisos- repetições lineares; Jogo de cores; Simetria; Exemplos de simetria).</p> <p>DESENHO GEOMÉTRICO PROGRAMA DO 1.º ANO: Desenho de letras; Traçado da reta perpendicular [...]. Construção do quadrado [...]; do retângulo [...] do losango [...]; do triângulo [...] Traçado da circunferência. Divisão da circunferência (em duas, quatro, oito e doze partes iguais; divisão do ângulo na construção da circunferência); Traçado de polígonos regulares inscritos na [...] Antes do “Desenho de letras”: (Material para o desenho geométrico; o traçado a lápis; o traçado a tinta; uso e conservação do material: o estojo; o compasso; tira-linhas; réguas e esquadros; a prancheta o papel; os lápis, borracha; do traçado a tinta; elementos geométricos que mais se usam no desenho e sua representação; como se faz a esquadria do papel; aspetos convencionais das linhas)</p> <p>2.º ANO DESENHO LIVRE PROGRAMA DO 2.º ANO: Desenvolvimento dos trabalhos desta modalidade. (ASSUNTOS: Paisagem; Festas; Espetáculos; Figura humana; Animais; Trabalhos de campo; Trabalhos da cidade; Profissões; Desportos; Fantasias; Das casas; Naturezas mortas)</p>

	<p>COMPOSIÇÃO DECORATIVA</p> <p>PROGRAMA DO 2.º ANO: Composições decorativas baseadas nas leis que o programa do 1.º ano indica e na lei da irradiação. Uso de motivos geométricos ou não, que se repetirão por cópia ou por decalque. Aplicação de guache ou aguarela.</p> <p>(Lei da irradiação; Alguns exemplos de irradiações; Decalque; Escolha das cores; Rosa das cores; Harmonia das cores; Distribuição dos elementos decorativos; Exemplos de repetições [...] e da lei da irradiação; Cercadura)</p> <p>DESENHO GEOMÉTRICO</p> <p>PROGRAMA DO 2.º ANO: Construção do triângulo [...], do paralelogramo [...]; Divisão da circunferência e do segmento de reta em três, cinco e seis partes iguais e em qualquer número de partes; Traçado de polígonos regulares inscritos na circunferência [...]</p>
Conteúdo mais relevante em número de págs.	Desenho geométrico (70 p.)
Conteúdo menos relevante em número de págs.	Desenho livre (34 p.) Composição decorativa (48 págs.)
Conteúdo suprimido	Sem conteúdo suprimido
Relevância das imagens nos conteúdos	Desenho livre (11 págs.) Desenho geométrico (21 p.) Composição decorativa (30 p.)
Texto introdutório	Sem texto introdutório
Presença de índice	Com índice
Modo de organização	Por anos de escolaridade (1.º e 2.º)

Em 152 páginas dedicadas a conteúdos, o verbal domina em 90 (55+35), a imagem em 62 (35+27). Os conteúdos da composição decorativa (48 p.) e do desenho livre (34 p.) ocupam juntos 82 páginas, mais espaço do que o desenho geométrico (70 p.).

O desenho livre (22 p.) e o geométrico (48 p.) serão privilegiados no 1.º ano e a composição decorativa (28 p.) no 2.º. Esta apresentará no manual quase tantas páginas de imagens (30 p.) como as outras duas modalidades juntas (32 p.)

Quadro 11. Distribuição de conteúdos e imagens por anos, em número de páginas - m3									
Anos	Conteúdos						Número de páginas dedicadas a conteúdos /ano	Número de páginas com predomíni o da imagem	Número total de páginas
	Desenho livre		Composição decorativa		Desenho geométrico				
	N.º de páginas	N.º pág. pred. imagem	N.º de páginas	N.º pág. pred. imagem	N.º de páginas	N.º pág. pred. imagem			
1.º	22	7	20	14	48	14	90	35	
2.º	12	4	28	16	22	7	62	27	
Total	34	11	48	30	70	21	152	62	158

O manual inicia, pelo desenho livre, com “Material necessário para o desenho livre”: lápis de cor, tintas, sendo as mais convenientes os guaches (“Servem muito bem os guaches de fabrico nacional”: CIZNE), pincéis, godés, uma placa de vidro como paleta (pp. 7-8). Prossegue com uma sequência de três fases de pintura a guache (fig. 55), nunca antes vista nos manuais: esboço inicial, pintura das grandes superfícies e, por fim, retoques e pormenores.

Fig. 55. Como se trabalha, m3, p. 9

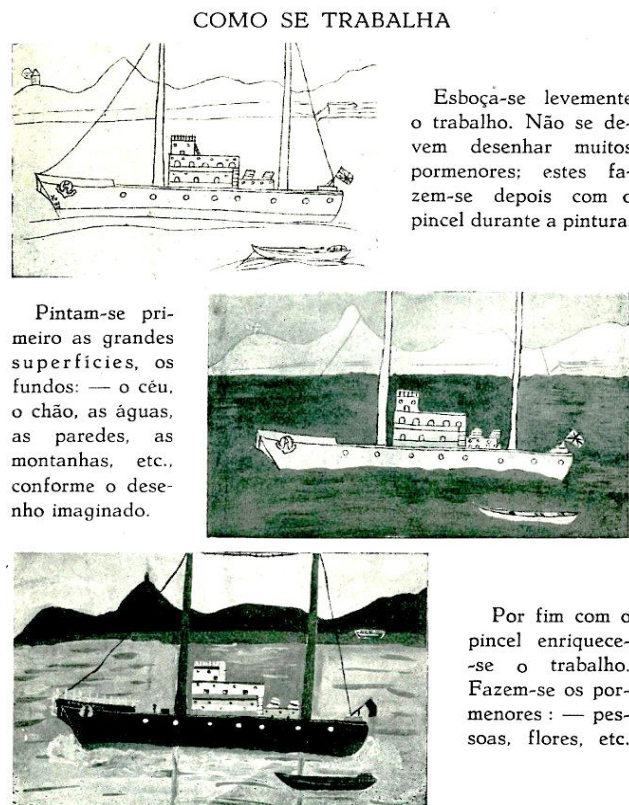
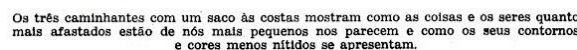


Fig. 56. Alguns princípios de composição, m3, p. 10-11

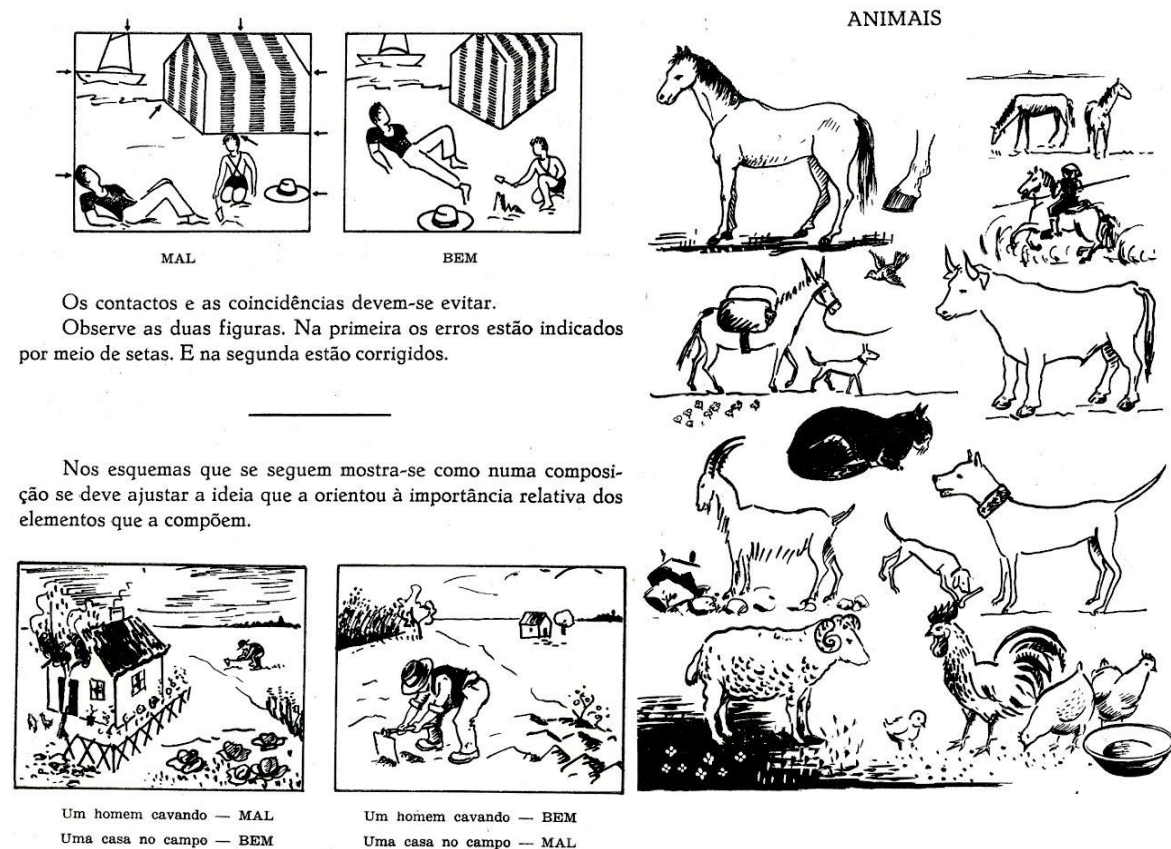


492

frente; na da direita - “BEM” - o homem inclina-se ligeiramente de lado, com a perna distendida, a mulher fica de lado.

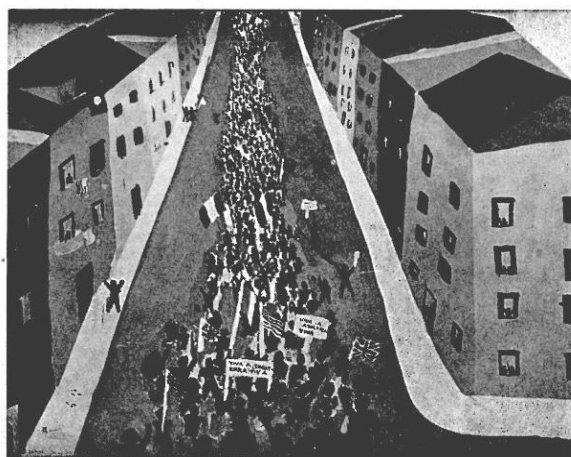
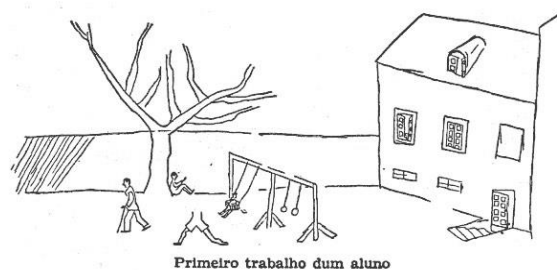
Ainda no *desenho livre*, faz-se referência em página inteira ao desenho de “árvores”, “o corpo humano” ou “animais” domésticos da metrópole (fig. 58). Segue-se nesta modalidade, a elencagem verbal de assuntos passíveis de serem desenhados: paisagens, festas, espetáculos, figura humana, animais, trabalhos do campo, da cidade (“calcetando a rua, arranjando os telefones, peixeira”), profissões, desportos (“um desafio de futebol, uma corrida de bicicletas, o hipismo, um desafio de boxe”), transportes, fantasias (“uma cidade chinesa, uma gruta fantástica, uma floresta pré-histórica, um barco de piratas, num jardim estava uma fada [...] os jardins dos contos têm flores maravilhosas [...] invente flores”), “das casas”: uma “casa de jantar, a fachada do liceu, o pátio do recreio” (pp. 17-22).

Fig. 57. Indicação dos erros a evitar, m3, p. 12 Fig. 58. Animais, m3, p. 16



Oferecem-se ao aluno, nesta fase, duas imagens ilustrativas do progresso que dele se espera no decorrer do ano letivo. Da pobreza do traço do primeiro desenho – onde se inclui um ser incompleto, no corpo e no espírito – à riqueza da pintura realizada no final do ano, vai uma grande distância (fig. 59). Não se espera que a evolução seja somente da técnica, mas também da temática escolhida: de um modesto recanto com baloiços, possivelmente de uma escola, transita-se, ao longo de um ano de aprendizagem, a uma ruidosa rua de cidade onde decorre uma manifestação ordeira com “vivas” a países amigos. Progride-se do *locus* de bairro, doméstico e recatado, do espaço do aluno-criança que brinca despreocupado no recreio da escola, ao ambiente da cidade, ao agente mobilizado para a manifestação (cívica) cidadina, de um ‘ser’ inocente ao entendimento de aluno indivíduo comprometido socialmente.

Fig. 59. Evolução do trabalho do aluno, m3, p. 23

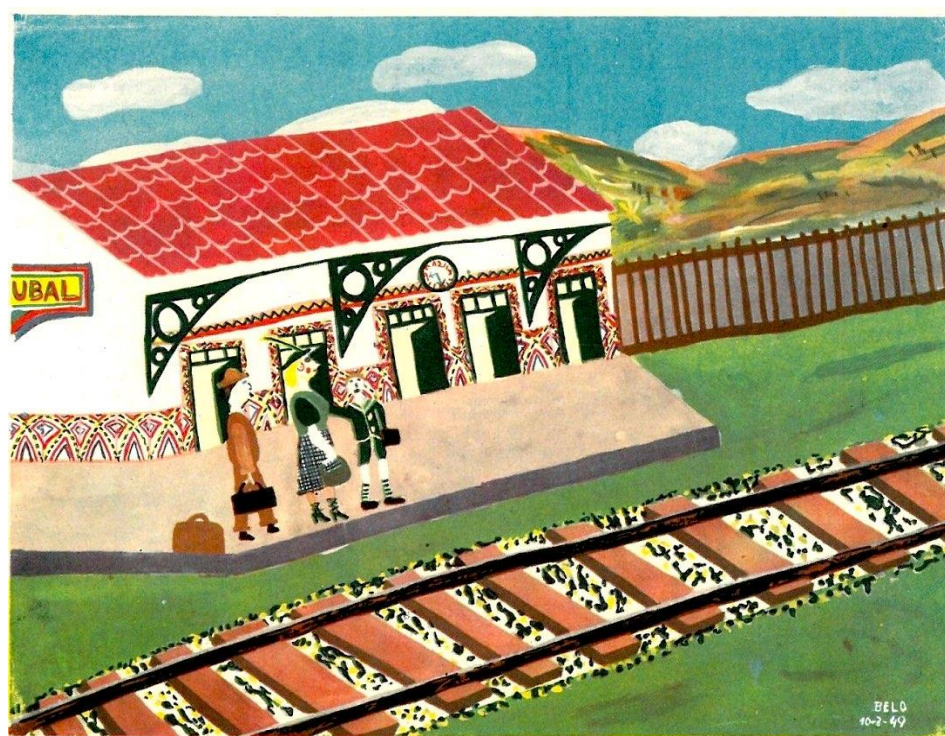


O autor vai colocar agora exemplos de trabalhos realizados por alunos com títulos sugestivos: “A capoeira”, “Nascimento do Menino Jesus” ou a “A estação do caminho-de-

ferro”. Isto é, aponta-se ao ambiente doméstico, à religião, ao progresso nas obras públicas, em consonância com produtos propagandísticos, como os posters *Lições de Salazar*, cartazes políticos, filmes e outros (fig. 60).

Na modalidade composição decorativa, dão-se os primeiros ensaios baseados na “lei da repetição linear e em superfície” e na “lei de simetria”; explica-se o uso de motivos decorativos, a aplicação de guache ou aguarela. Mostram-se fotografias em tom sépia de tecidos “modernos” com padrões florais (p. 25). Apresentam-se as leis da repetição em superfície – diversas possibilidades de organização dos elementos constituintes de um módulo e padrão, as “redes construtivas” mais usadas e vários projetos de aplicação dos traçados (fig. 61). É visível uma simplificação não isenta de tratamento infantilizado dos motivos a desenhar (fig. 62).

Fig. 60. Exemplo, ‘desenho livre’, m3, pp. 24-25



A ESTAÇÃO DO CAMINHO DE FERRO
de João Páscoa Belo 33 × 26 cm. 1.º ano — Liceu de Setúbal

Flores, vasos de manjerico, soldadinhos, castelo com bandeira, ondulações, fornecem os temas:

Fig. 61. Redes, em repetições, m3, p. 29

As redes mais usadas são: — rede de quadrados, também chamada quadricula (figs. I e II).

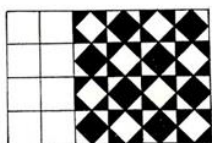


Fig. I

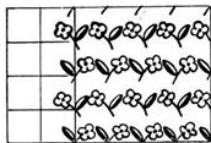


Fig. II

Rede de triângulos equiláteros (figs. III e IV).

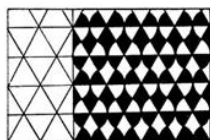


Fig. III

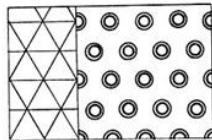


Fig. IV

E rede hexagonal ou favo de mel (figs. V e VI).

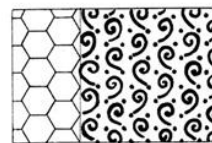
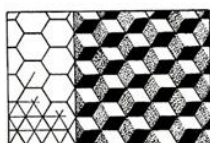
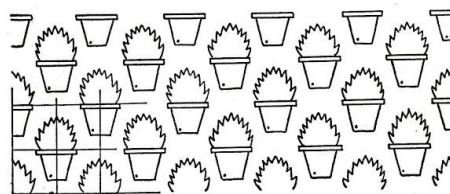


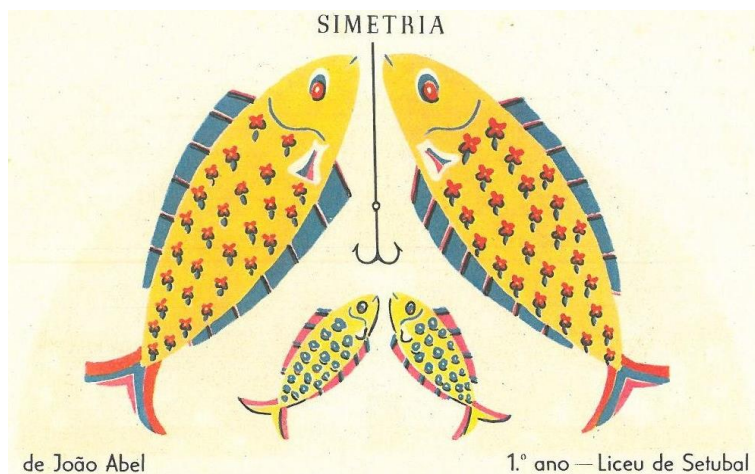
Fig. 62. Exemplos de repetições, m3, p. 34

EXEMPLOS DE REPETIÇÕES EM SUPERFÍCIE



As imagens coloridas de maior destaque remetem ao imaginário que temos vindo a focar. Uns peixes, por exemplo, em simetria aparente e com cores garridas, ainda que denotando uma elaboração demasiado cuidada para um aluno do 1.º ano, constituem uma representação plasticamente interessante, como muitas outras deste manual, dentro das prescrições programáticas (fig. 63). Elementos do folclore nacional e do coletivo — peixe, varina, barco, conservas, redes de pesca, anzol, etc.— são oferecidos em representações estilizadas:

Fig. 63. Simetria, motivo peixes, m3, p. 39



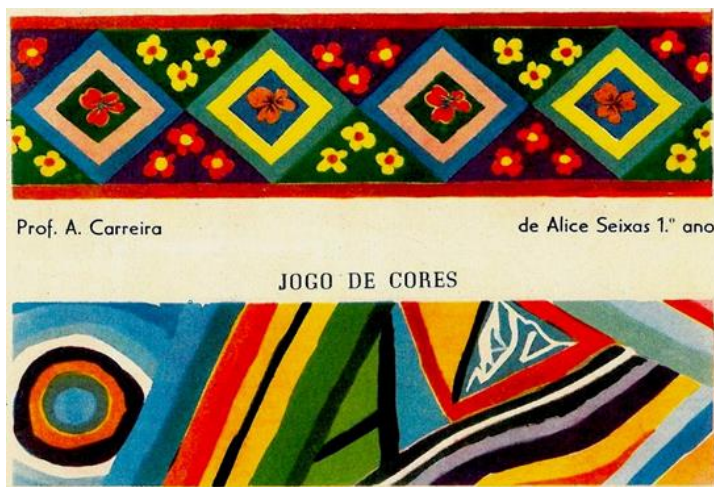
Numa outra proposta, uma torre sineira domina a composição rematada em arco de volta perfeita: uma cena de campo com igreja (?) ao centro e casario a fumegar, pássaros em voo ordenado, prado, flores, árvores (fig. 64). Um retrato idílico e alegórico próprio da ilustração de livros para a infância, da animação de Walt Disney, todo ele em equilíbrio:

Fig. 64. Simetria, motivo casario, m3, p. 40



Ainda no 1.º ano, em composição decorativa, prosseguindo uma linha de grafismo fresco e humanizado, o autor inclui, junto a trabalhos de alunos de outro professor, um trabalho “sem autor”, onde se notam influências das correntes artísticas informais que, entretanto, se afirmavam na Europa e Estados Unidos, lembrando Kandinsky, Arshile Gorky ou Morris Louis (fig. 65). Este “JOGO DE CORES” (intitulado assim, em maiúsculas), eventualmente para inspiração do aluno, revela-se um corpo estranho no manual onde se encontra: integrado numa página de “repetições lineares”, não apresenta qualquer tipo de repetição ordenada.

Fig. 65. “JOGO DE CORES”, em Frisos (pormenor da página), m3, p. 38



O desenho geométrico finaliza a matéria do 1.º ano. Aparentemente faria mais sentido que este desenho fosse estudado no início do ano letivo, pois o conhecimento dos traçados geométricos viria a servir nas futuras construções geométricas das repetições lineares.

Contudo, a progressão na dificuldade dos conteúdos e o bem-estar do aluno assim deveriam ditar. Deste modo, o estudo geométrico apresenta-se através de uma fotografia monocromática com a listagem do material necessário e a forma correta de manusear os utensílios. Prossegue com a descrição do “uso e conservação do material”, de normas de utilização do compasso, de como realizar traçados, da preparação do lápis, borracha e fixação do papel, etc.:

Fig. 66. Traçados, como executar, m3, pp. 36-37



Toda a informação que possa ser útil ao desenho é vertida em norma e integrada no livro, da mais simples à mais complexa. Tal procedimento ocorre com a esquadria do papel onde se vai trabalhar (fig. 67), nos aspetos convencionais das linhas (fig. 68) ou nos pormenores do desenho de letras. Na construção são usados vários tipos de linha: a fina contínua representa o

que é dado no problema; o carmim, ou linha a tracejado, é utilizada nas construções auxiliares; as linhas mais fortes representam o resultado ou solução do problema gráfico. A construção geométrica obedece a um modelo expositivo e representativo tradicional cuja essência radica no desenho de finais do século XIX: indica-se o nome da “construção”, fornece-se o “dado”, “desenha-se”, “traça-se”, “marca-se”, obtém-se “a figura” pretendida.

Fig. 67. Traçar uma esquadria, m3, p. 39

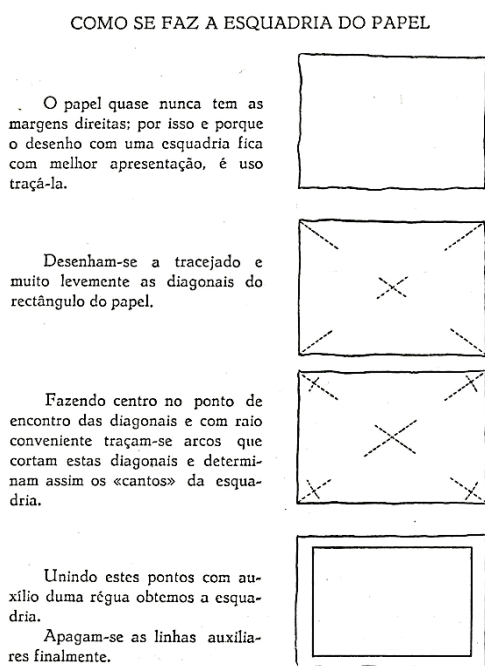
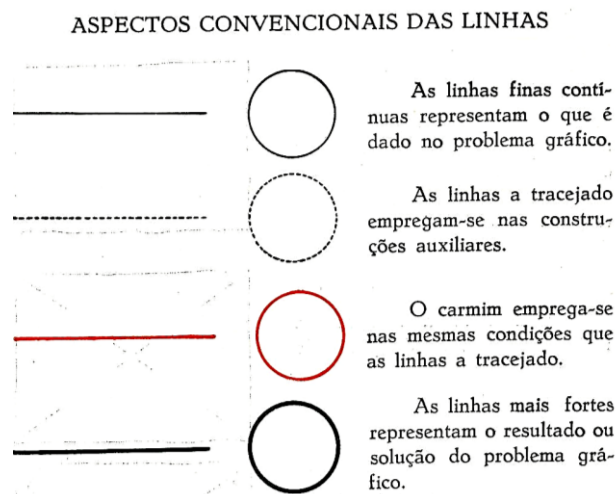
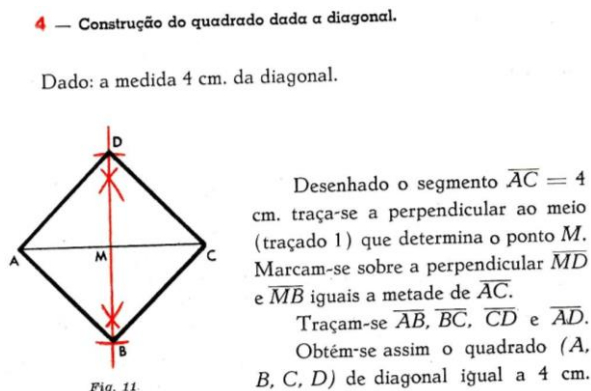


Fig. 68. Aspectos convencionais das linhas, p. 48



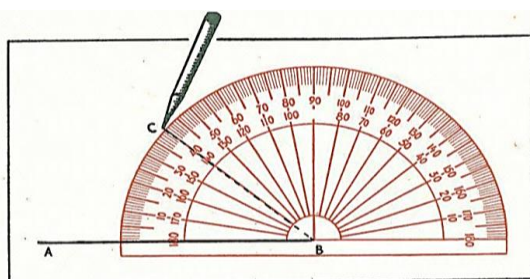
Todo o processo é explicado em texto colocado ao lado do desenho (fig. 69):

Fig. 69. Modelo-base explicativo dos traçados geométricos, m3, p. 62



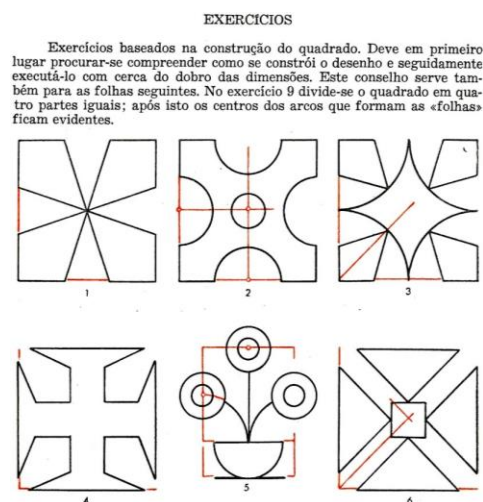
Relativamente ao uso dos instrumentos de desenho, o autor recorre a uma indicação padrão (fig. 70): “Para medir um ângulo ou para marcar um ângulo com um número de graus determinado, usa-se em desenho um pequeno instrumento chamado *transferidor*”. Betâmio desenhava o lápis sobre o instrumento, para demonstrar a posição do mesmo, o lugar exato de marcação e a forma de contar os graus: “[...] Coloca-se o transferidor como indica a figura e marca-se com um lápis um ponto C em frente do traço que indica 40° [...]”:

Fig. 70. Construir um ângulo dada a sua medida em graus, m3, p. 65



O manual apresenta no final dos conteúdos de cada ano um conjunto de páginas dedicadas a exercícios de recapitulação e avaliação dos conhecimentos e domínio de técnicas. Nos exercícios, baseados nas figuras estudadas, o aluno “Deve em primeiro lugar compreender [uma preocupação não registada nos manuais anteriores à reforma de 1948] como se constrói o desenho e seguidamente executá-lo”. As instruções dos traçados são para seguir inteiramente. Contudo, as mesmas serão executadas numa dimensão superior e dois exercícios, de um conjunto de dezassete, “podem ser alterados consoante a necessidade e o gosto de quem os executa” (fig. 71).

Fig. 71. Exercícios para o 1.º ano (pormenor), m3, p. 74



A figura humana deverá ser feita em maiores dimensões. À sombra de uma majestosa árvore um jovem senta-se com um livro na mão e olha fixamente o leitor, atrás de si um caminho que se bifurca – ‘a estrada da vida’ –, onde constam flores (fig. 72). Toda a representação constitui uma metáfora visual da situação do aluno do 2.º ano:

Fig. 72. Desenho livre, 2.º ano, m3, p. 85

Este ano cuidaremos mais da composição dos nossos quadros. Vamos tornar a ver os breves princípios de composição que o nosso livro indica no primeiro ano; variar mais as árvores e as flores; por-menorizar mais todas as coisas e dar movimento aos animais e às pes-soas. Tentaremos fazer a figura humana em dimensões muito maiores do que no ano passado.



Os desenhos estabelecem uma ligação da escola e das suas aprendizagens com as experiências quotidianas dos alunos, nomeadamente aos momentos de lazer. Na opinião de Penim, (2008, pp. 334-335), os desenhos reproduzidos no compêndio têm “traços infantis que não só não são rejeitados, como merecem honras a celebrar”, o livro adquire um cariz simultaneamente lúdico e sério. A oferta de prazer deveria surgir na própria aula de Desenho e o manual estaria lá para o sugerir: execução de novas composições liga-se intimamente a sensações agradáveis. Contudo, as sugestões de viagem e aventura, sempre securizantes, serão exemplos da função dos livros como mobilizadores para a ação, sobretudo dos elementos do sexo masculino.

É a entrada do desenho livre que define novas regras de enunciação. Os alunos passam a desenhar em torno de temas e “assuntos de marcado interesse infantil”. Uma parte do universo das crianças e adolescentes, com as suas representações, de barcos, aviões, brinquedos, finalmente havia entrado nos compêndios.

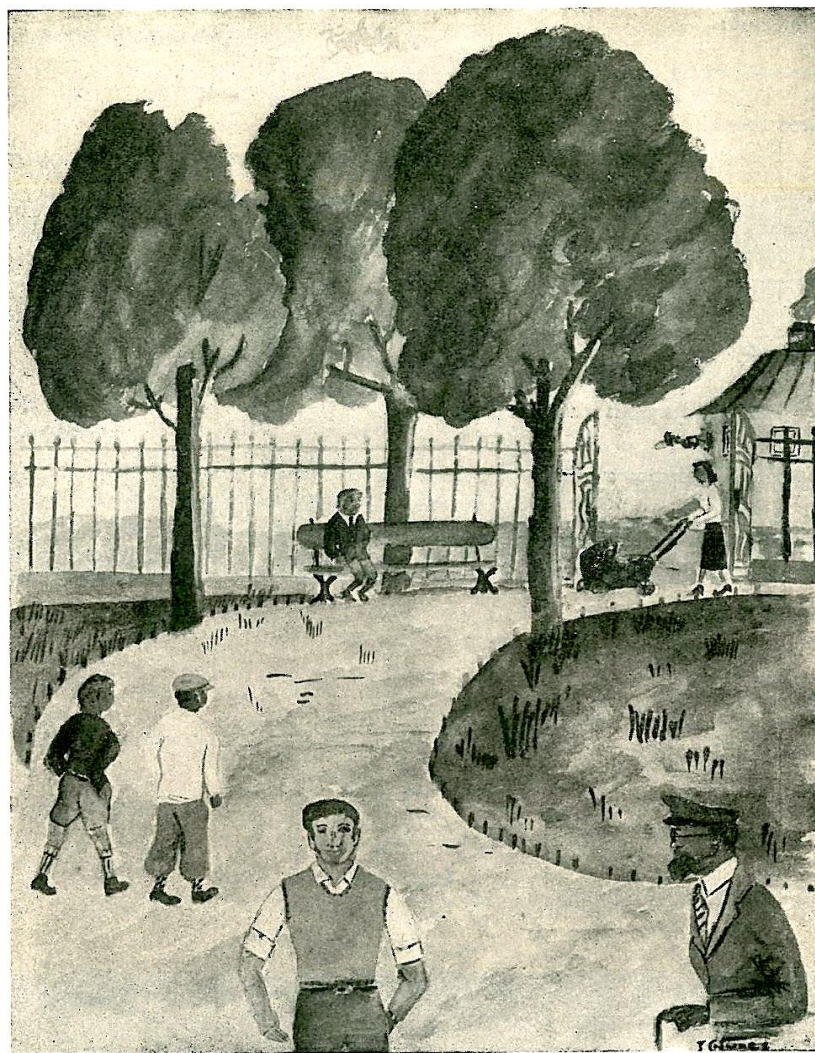
As matérias a desenvolver neste ano não diferem na organização das do 1.º ano. Aos tradicionais conselhos sobre o uso e conservação do material seguem-se as construções expostas em linguagem simples. Os assuntos propostos no desenho livre são semelhantes no tema, mas não no conteúdo: “paisagem”: deve desenhar-se um largo com uma estátua - “desenhe uma estátua conhecida... não esqueça as pessoas que passam perto”); “festas”: um arraial, “Santo António..., São João..., balões..., coreto..., bazar..., capela..., muita gente”; “espetáculos”: teatro, baile; “figura humana”: uma cara - de homem [exclui-se a “mulher”], rapaz...rapariga...; “trabalhos da cidade”: “os operários saem da fábrica, muita gente, fatos parecidos, as chaminés da fábrica...” (em tom depreciativo); “profissões”: o lenhador e árvores cortadas, florins perto, o campino e cavalos, bois, o campino galopando com a vara na mão...”; “fantasias”: jogos de cor - “procure inventar cores bonitas e harmoniosas”, etc. Muitos dos desenhos apresentados como exemplo reportam-se a períodos de lazer, a festas, ao trabalho no campo ou na cidade e aspetos do dia-a-dia dos alunos. Introduce-se o tema “Naturezas Mortas”, com sugestões de desenho: “Uma mesa com uma jarra de flores; Uma mesa com uma travessa com peixes; Uma toalha, frutos e qualquer peça de loiça; Uma garrafa e chávenas”. Betâmio introduz pequenos apontamentos de trabalhos de alunos, incluindo aqueles de menor qualidade técnica, numa clara intenção de valorização da expressão livre infantil (fig. 73):

Fig. 73. Desenho de aluno (não identificado), no final da exposição de “assuntos”, m3, p. 89



O desenho percorre invariavelmente o ideário defendido pelo regime autoritário: ordem em todos os lugares, assunção estereotipada dos papéis de gênero; respeito pela hierarquia e estratificação social, entre outros postulados. Tal visão estanque vai definir um padrão de representação em que a aproximação dos planos, a posição na cena e o tamanho do que é representado gira em função da sua importância relativa – repare-se nas dimensões, gestos, ocupações, posições, etc., das personagens da pintura “jardim”:

Fig. 74. Trabalho de desenho livre, “jardim”, m3, p. 90

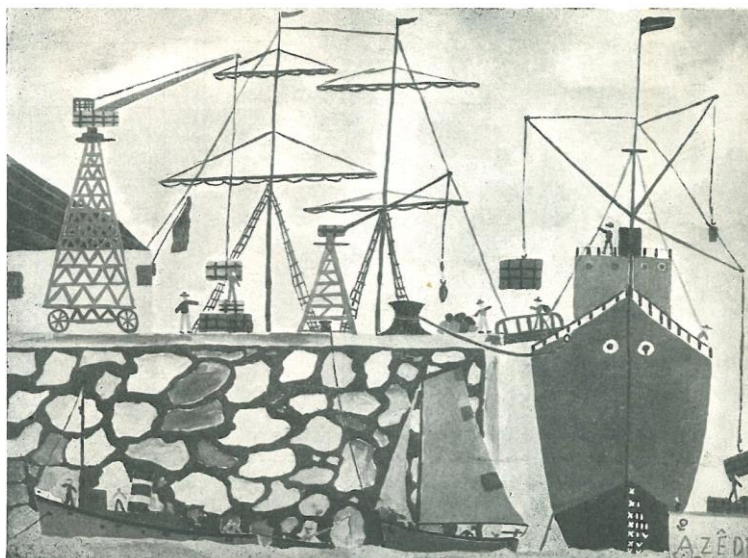


Jardim — João Castanheira Nunes — 2.º ano — Liceu de Pedro Nunes

O progresso defendido pelo Estado lembra, novamente, os posters da propaganda, nomeadamente os que fazem referência ao apetrechamento da “força armada” e aos cais e

portos que o Estado Novo “estava a construir”. Vêem-se barcos de grandes dimensões, guindastes, movimento de pessoas e bens (fig. 75):

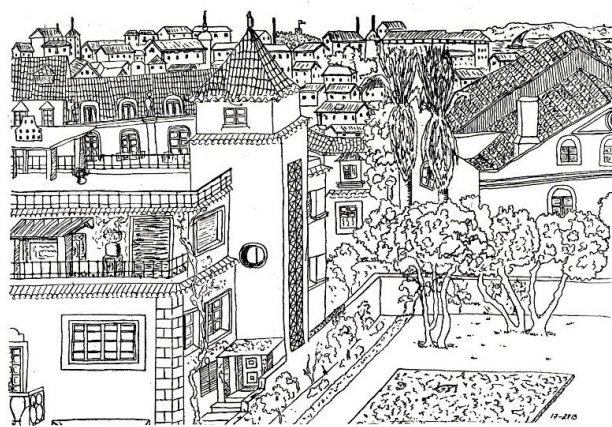
Fig. 75. Trabalho de desenho livre, “cais”, m3, p. 91



Cais — De Gonçalo H. Azedo — 2.º ano — Liceu de Pedro Nunes

A vida no campo e a defesa dos elementos da natureza (árvores, arbustos, flores, pássaros, etc.) persiste mesmo nos desenhos de cidade ou de casario. Nas construções vê-se em evidência um edifício característico da arquitetura do Estado Novo e a integração abundante de vegetação (fig. 76). O elemento árvore emparelhando com as profissões/ocupações dos meios rurais é uma constante, sempre em primeiro plano ou lugar de destaque (fig. 77):

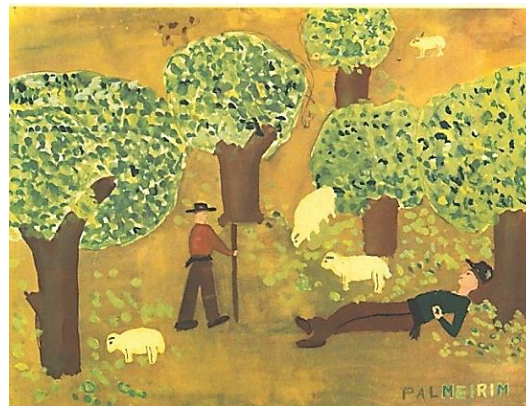
Fig. 76. Vista de Lisboa, m3, p. 90



Vista de Lisboa — De Jorge Calado — 2.º ano

Prof. A. Carreira

Fig. 77. Pastores e ovelhas, m3, p. 91



PASTORES E OVELHAS

de Maria Palmeirim

33 x 26 cm.

2.º ano — Liceu Pedro Nunes

A composição decorativa, 2.º ano, incide na “lei da irradiação” e repetição por decalque, estudo da cor (escolha, “rosa das cores”, harmonia) e repetições em superfície. No final, a culminar uma série de propostas decorativas: um “calendário” e uma “cercadura” em formato de moldura (fig. 78). A inclusão de “trabalhos manuais” no Programa de 1948, ao qual este manual obedece, terá contribuído para a viragem ao trabalho prático:

Fig. 78. Problemas concretos de composição decorativa, m3, pp. 108-109



Relativamente ao desenho geométrico, mantém-se a nomenclatura do desenho e os gestos a adotar no manuseamento dos utensílios para a melhor execução dos traçados (fig. 79). Tradicionalmente, o programa do 1.º ciclo não incluía referências à Arte, esta foi sendo colocada no 2.º ciclo. Ainda assim, numa disciplina vocacionada para o desenho, para o treino dos gestos e das atitudes ou para a prossecução da prática artística, a entrada nos seus manuais de citações do universo das artes foi, na prática, inevitável. O próprio currículo, ao valorizar as produções nacionais, o conhecimento das epopeias lusas ou as manifestações de patriotismo, favorecia a adoção de um imaginário que teria forçosamente de percorrer os produtos da história da arte. Refiro-me a monumentos, a objetos das artes plásticas e a produções híbridas do âmbito das artes decorativas.

Fig. 79. Como se traça uma reta paralela, m3, p. 118

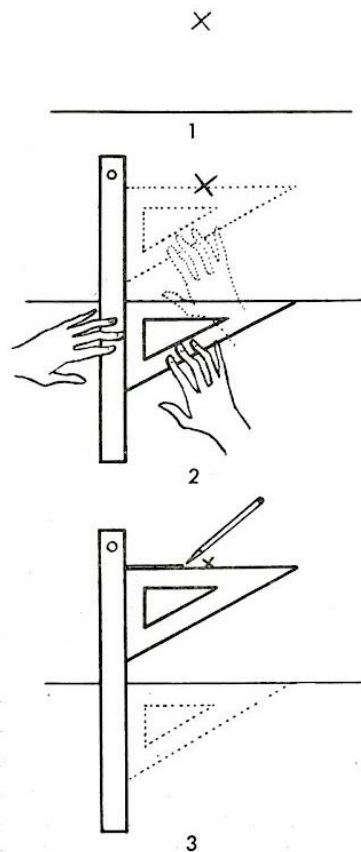


Fig. 9

Seja dada uma recta e um ponto exterior. — 1 —

Coloca-se o esquadro e a régua como mostra a figura. Um dos bordos do esquadro deve estar bem assente sobre a recta e outro bem encostado à régua.

Segura-se com a mão esquerda a régua e com a direita o esquadro. — 2 —

Faz-se deslizar o esquadro sempre encostado à régua até ao ponto em que se deseja tirar a paralela à recta, como indica a figura do lado. Com um lápis traça-se a linha desejada. — 3 —

No entanto, tal prática revelar-se-á, aparentemente, aleatória. A título ilustrativo, nas leis da composição decorativa (módulo e padrão), em “simetria”, o autor incluiu imagens algo desadequadas, de construções arquitetónicas nacionais, quando podia, com grande facilidade e proveito ter recorrido a exemplos mais atrativos e elucidativos. Vamos encontrar, cumprindo a regra, juízos de valor elogiosos aplicados às obras apreciadas pelo regime: “são um bom exemplo” ou “é um maravilhoso exemplo”, lê-se nas fotografias que Betâmio apresentou respetivamente de Guimarães e do Convento de Cristo em Tomar (fig. 80).

No 2.º ano, fotografias de Marques Alves, de monumentos religiosos nacionais para ilustrar a composição decorativa: “alguns exemplos de irradiações” (fig. 81). Estas imagens terão uma reduzida ancoragem ao verbal, apenas uma curta legenda a orientar a leitura.

Para melhor esclarecimento desta e de outras opções semelhantes, seria necessário medir em extensão o papel desempenhado pela censura e pelas comissões de aprovação de manuais.

Fig. 80. Composição em simetria, m3, p. 31

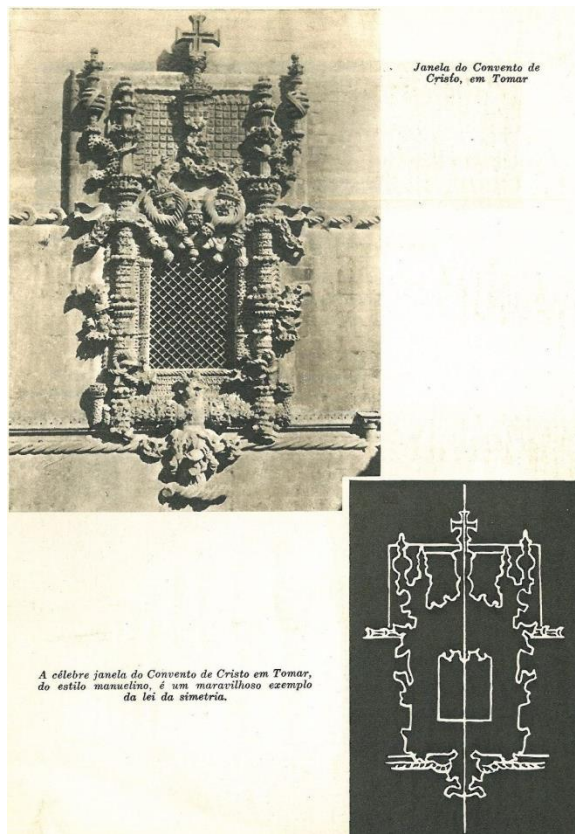


Fig. 81. Irradiações, m3, p. 97



Seguindo as indicações programáticas e contribuindo na sua transposição prática para o terreno, Betâmio vai introduzindo no livro da sua autoria diversas reproduções de trabalhos de alunos, sempre que o assunto a estudar o permite, a par com noções práticas de comunicação visual ou motivos regionais: bordados e rendas, cerâmica, faiança, tecidos, etc. Estas imagens vão atribuir ao compêndio uma visualidade jovial e fresca, inclusive quando convoca registos de gosto popular e etnográfico ou do património cultural e arquitetónico.

5.4. Programa de “Desenho e trabalhos manuais”, 2º ciclo, 1948

Em 1948, no 2.º ciclo, acrescentam-se ao Programa de Desenho e trabalhos manuais²⁰⁵ orientações quanto à prática letiva e livros para o ensino e aos conteúdos a administrar de *desenho à vista*, *composição decorativa* e *desenho geométrico*. Mantêm-se Observações e livros para o ensino,

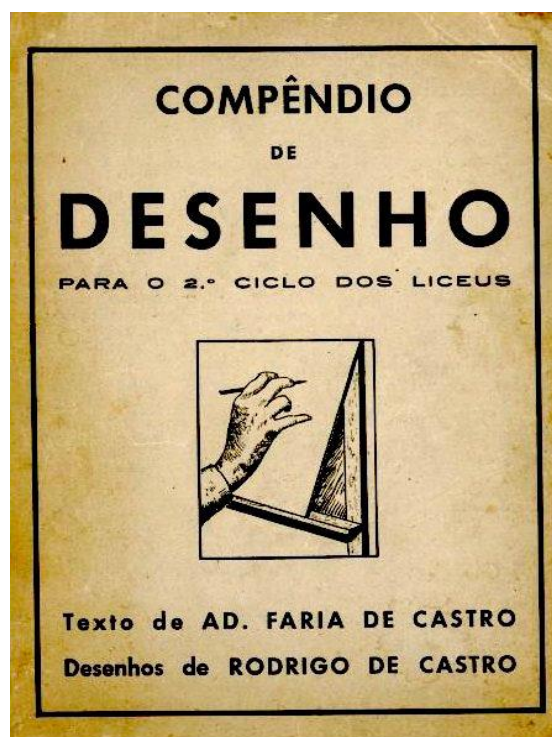
5.5. MANUAL 4, A. Faria de Castro e R. Faria de Castro, 1950

Compêndio de Desenho, 2.º ciclo, dos familiares professores Adolfo Faria de Castro (filho, autor do texto) e Rodrigo Faria de Castro (pai, desenho). O primeiro, “licenciado em Filosofia (U.C.)”, assim indica o manual, e em pintura, esteve vinculado ao ensino no Liceu de Santarém; o segundo, escultor (E.B.A.P.) e “professor do ensino técnico profissional” (fig. 82). As Edições Faria de Castro, com sede em Santarém, tiveram grande sucesso nos manuais dos anos 40, com um leque editorial que ia do ensino primário às escolas do magistério, passando pelo 1.º e 2.º ciclos dos liceus: *Desenho à mão livre* (noções práticas para as escolas do magistério primário e ensino técnico profissional), 1939, 2.ª edição em 1942; *Livro de desenho* (aprovado oficialmente para os 1.º, 2.º e 3.º anos dos liceus, segundo os programas de 1936, 5.ª edição, 1947, “esgotado”; *Noções de desenho à vista* (para a 4.ª classe do ensino primário e exame de admissão ao liceu), 1942, 2.ª edição em 1948.

Adolfo Faria de Castro escreveu para a “revista quinzenal de arte, literatura e atualidades”, *Renovação* (1925), editada pelo jornal *A Batalha*; para a *Seara Nova*, onde na década de 1950 se integraram artigos de António Marques Matias, Irondino Teixeira de Aguiar e Calvet de Magalhães (Penim, 2008, p. 99). Como afirmou M. Brito (2014), Faria de Castro foi bolseiro do Instituto para a Alta Cultura, o que lhe permitiu contactar, durante quatro anos, com estabelecimentos de ensino em França e na Bélgica. Os congressos internacionais a que terá assistido, nomeadamente os promovidos pela Federação Internacional do Ensino do Desenho, em Bruxelas (1935) e em Paris (1937), ter-lhe-ão dado oportunidade para comunicar com reputados docentes e de conhecer as metodologias do desenho praticadas na maioria dos países da Europa e no Brasil.

²⁰⁵ Decreto n.º 37112 de 22 de outubro de 1948, pp. 1168- 1173.

Fig. 82. Capa, m4, 1950, A. e R. Faria de Castro



Os conhecimentos adquiridos contribuíram-lhe para a organização dos seus compêndios no atendimento ao Programa. Faria de Castro “foi o responsável pela introdução da didática do desenho à mão livre”; as suas publicações, ilustradas pelo escultor Rodrigo de Castro, situam-se entre 1939 e 1951. Referindo-se às conclusões saídas do Congresso Internacional de Desenho de Bruxelas, realizado em 1935, afirma (no Prefácio de *Livro de Desenho*, para o 1.º, 2.º e 3.º anos do Liceu, 1944) que o desenho à mão livre a partir da observação do natural passa a ser entendido como um dos princípios básicos da educação visual do indivíduo: “A criança desenha por instinto, mas comete erros que o professor deve corrigir. Por isso insistimos no método pedagógico a seguir no desenho do natural, o que se impõe para os alunos conhecerem os fundamentos da arte de bem desenhar” (pp. 85, 86).

O programa de 1948 será marcante a diversos níveis, relativamente ao de 36, principalmente na abertura de vistas que apresenta quanto às formas do desenho, à expressão do aluno, à liberdade dada ao professor, à diminuição efetiva do conteúdo geométrico, à valorização do estudo da cor e da pintura (o desenho livre recai quase exclusivamente nesta modalidade), ao

apelo à imaginação no desenho e, talvez o mais importante, à fixação de todo o corpo disciplinar do desenho: quanto a conteúdos, temas, técnicas e atitudes. Apesar de se estar em plena fase de defesa e instituição do livro único, dos quais Betâmio de Almeida e Helena Abreu serão os maiores produtores, a disciplina Desenho atinge a sua forma definitiva.

Neste manual, “aprovado oficialmente como livro único” (24-VI-1950), são novos o *desenho à vista* (só para o 3.º, 4.º e 5.º ano) e a *composição decorativa*. Esta última, como o *desenho geométrico*, será ministrada do 1.º ao 5.º ano (quadro 12). De referir que, após o interregno decretado no programa de 1936, o tema “estilizações decorativas da arte”, regressou ao programa, na composição decorativa (do 4.º e 5.º ano) e manter-se-ia até ao fim do desenho: o conhecimento sucinto da composição decorativa em vários períodos da história da arte e da arte decorativa regional “prestam-se a falar da história da arte nacional”. A “arte decorativa regional” foi introduzida pela primeira vez, neste programa (1948):

Quadro 12. Autoria-identificação, materialidade e estruturação - Dimensão 1, m4	
Categoria 1. Autoria do manual	
Subcategorias:	Indicadores:
Nome do autor	Adolfo Faria de Castro (texto de) Rodrigo Faria de Castro (desenhos de)
Profissão/ocupação	Professor efetivo de Desenho no Liceu Nacional de Santarém Professor efetivo de desenho do ensino técnico profissional
Formação do autor	Licenciado em Filosofia (U.C.) e antigo bolseiro do Instituto para a Alta Cultura em Paris e Bruxelas
Categoria 2. Identificação do manual	
Nome do manual	COMPÊNDIO DE DESENHO
Ciclo de estudos/Anos do Ensino Liceal	2.º Ciclo dos liceus, “segundo os programas oficiais”
Ano de publicação	1950
Local de publicação	Santarém
Editora	Edições Faria de Castro, Depositário: Papelaria Fernandes, Lisboa
Validação: Decreto-lei do manual	Diário do Governo, II série, de 24-VI-1950
Aprovação oficial	Livro único

Categoria 3. Materialidade	
Cor no manual	Sem cores na capa e com cores no interior
Área da capa	26 cm x35.5 (923 cm ²)
Peso	480g
Número de páginas	98
Tipo de capa	Cartonada (dura)
Categoria 4. Estruturação	
Presença do programa	Com Programa de Desenho (Decreto n.º 37112 de outubro de 1948)
Conteúdos do Programa no manual	<p>3.ºANO</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desenho à vista: Esboço rápido e cópia acabada de modelos vários. – Composição decorativa: Aplicação de conhecimentos adquiridos no 1.º ciclo [...]; Desenho de letras com caráter artístico – Desenho geométrico: Traçado da tangente à circunferência [...]; Traçado do óvulo [...], da oval. <p>4.ºANO</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desenho à vista: Continuação do programa do ano anterior, acrescido da cópia de grupos de objetos. – Composição decorativa: O mesmo programa do ano anterior, tendo em vista o desenvolvimento natural dos alunos. Noções de estilização. – Desenho geométrico: Traçados dos arcos (em ogiva, abatido, quilha). <p>5.ºANO</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desenho à vista: O mesmo programa do ano anterior. – Composição decorativa: Continuação dos programas dos anos anteriores. – Desenho geométrico: Cónicas. Traçado da elipse (dados os eixos e recorrendo aos focos e pelo processo da “régua de papel”, da parábola, da hipérbole, “da tangente e normal num ponto destas curvas”.
Conteúdo mais relevante em número de págs.	Composição decorativa (37 p.)
Conteúdo menos relevante em número de págs.	Desenho geométrico (29 p.) Desenho à vista (20 p.)
Conteúdo suprimido	Sem conteúdo suprimido
Relevância das imagens nos conteúdos	Composição decorativa (24 p.) Desenho geométrico (13 p.) Desenho à vista (12 p.)
Texto introdutório	Indicações programáticas e metodológicas, técnicas, traçados, e juízos de valor, fornecidos ao longo da apresentação dos conteúdos, em parágrafos - que figuram no índice-, como no exemplo:

	<p>Construção do desenho do natural:</p> <p>1- No desenho à vista, o aluno utiliza o papel [...] servir-se o menos possível da borracha. O aluno começará por desenhar à mão livre objetos de expressão plana [...].</p> <p>2- Na estampa I está indicado como se desenhavam modelos de pequenas dimensões: um envelope, um aparo, uma lâmina de barbear, uma borboleta, uma folha seca [...]. O aluno indica ligeiramente no papel o espaço que reserva ao desenho [...].</p> <p>3. Depois dum certo número de exercícios de cópia de objetos de aspeto plano, o aluno desenhara modelos em relevo: um cavalo de pasta, uma bicicleta e outros brinquedos, objetos de uso comum de barro, metal, madeira, cabedal, etc. [...].</p> <p>4- Nos primeiros desenhos, o aluno não deve preocupar-se com os sombreados, exercitando-se no traçado dos contornos [...]. Com “firmeza de traços”, foram dados os contornos, observando-se as formas e as proporções (m4, p.9).</p> <p>5- A construção completa de um desenho copiado do natural apresenta 3 fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> Marcação: O aluno diante do modelo, por exemplo um cântaro de barro, escolhe o ponto de vista. [...] Esboço: O aluno apaga as construções, corrige as formas e simplifica os contornos. Deixa claras as partes iluminadas e indica com traços paralelos as sombras. Acabamento: O desenho é agora feito com lápis n.º 2. Do traçado das linhas resultam os planos. O aluno vinca o relevo [...]. <p>6- O aluno deve ter os olhos afastados tanto quanto possível da carteira em que desenha. Colocado a uma distância pelo menos igual à maior grandeza do modelo e menor que três vezes essa grandeza, observará bem o modelo, semicerrando a vista, [...].</p> <p>Uma vez construídos os planos, indicados esquematicamente os valores do claro-escuro, o desenho segue ao mesmo tempo [...].</p> <p>Para execução perfeita do desenho à vista, o aluno tem de observar as formas, comparando-as umas com as outras, e ter em atenção os ângulos das linhas, as proporções dos volumes, a perspectiva e os valores do claro-escuro. [educação da postura corporal, a indicação do método, apresentação dos conteúdos a ensinar].</p>
Presença de índice	Com índice
Modo de organização	Organização por temas (Desenho à vista; Composição decorativa; Desenho geométrico, surgem no manual antes dos anos escolaridade).

O m4 é, de longe, o que possui mais páginas de texto escrito. Os autores privilegiaram a afirmação da disciplina pelo recurso à escrita, dando fé no manual de grande parte do texto do programa, uma iniciativa que, em contexto de livro único, se pode justificar pela necessidade de dar a conhecer as diretrizes da reforma, de transmitir disposições teóricas e legais acerca do desenho e ao mesmo tempo de formar professores e alunos. Neste sentido, incluem as

considerações de caráter geral sobre o livro (vindas de programas anteriores) as quais são de seguir integralmente e por isso se transcrevem:

O livro de desenho deverá ser para o aluno não só um elemento de informação [...]. Para a composição decorativa exige-se que alguns exemplos, tanto no 1.º como no 2.º ciclo, sejam reproduções perfeitas de arranjos decorativos do passado e do presente, com indicação da sua origem. Alguns exemplos de composições decorativas serão coloridos. No estudo dos arcos, juntamente com o traçado de cada um, deverá haver, pelo menos, um exemplo fotográfico de uma parte ou do todo de um monumento do estilo de que o arco em questão é típico, com a indicação do nome, país e estilo a que pertence. De preferência devem ser apresentados exemplos tirados de monumentos nacionais.

As imagens em estampas de página inteira, são de grande mestria, como bem se observa nos desenhos de estilização. À exceção das fotografias, obrigatórias na construção dos arcos, todas as imagens são desenhadas e assinadas por Rodrigo Faria de Castro.

O compêndio apresenta 98 páginas, sendo que 86 são dedicadas a conteúdos disciplinares (12 de outro texto). Na totalidade dos 3 anos de escolaridade, o *desenho à vista* tem 20 páginas dedicadas, o *desenho geométrico* 29 e a *composição decorativa* 37. Esta última domina sobre as outras modalidades do desenho em número de páginas de conteúdos e de dominância da imagem sobre o texto verbal. Em 87 páginas, 48 têm a imagem a dominar sobre o texto verbal, ou seja, mais de metade do manual é composto por imagens, a maior relação do conjunto dos manuais estudados (quadro 13):

Quadro 13. Distribuição de conteúdos e imagens por anos, em número de páginas - m4								
Conteúdos						N.º de págs. dedicada s a conteúd os	N.º de págs. com imagem de página inteira	N.º total de págs. (3.º, 4.º e 5.º anos)
Desenho à vista		Desenho geométrico		Composição decorativa				
N.º de págs.	N.º de págs. com pred. da imagem	N.º de págs. (3.º, 4.º e 5.º anos)	N.º de págs. com pred. da imagem	N.º de págs.	N.º págs. com pred. da imagem			
		8	3					
		12	7					
		8	3					
20	12	29 (28+1)	13	37	24	86	48	98

No interior do manual, a apresentação segue regularmente uma ordem determinada: o programa, as imagens, o texto escrito, os comentários às imagens. Pressente-se que o manual se dirige mais ao professor do que ao aluno – este é referido na 3.^a pessoa: “o aluno...”. O livro está estruturado em função das modalidades: *desenho à vista, geométrico, composição decorativa*. Cada uma destas contém matérias separadas dirigidas aos distintos anos de escolaridade.

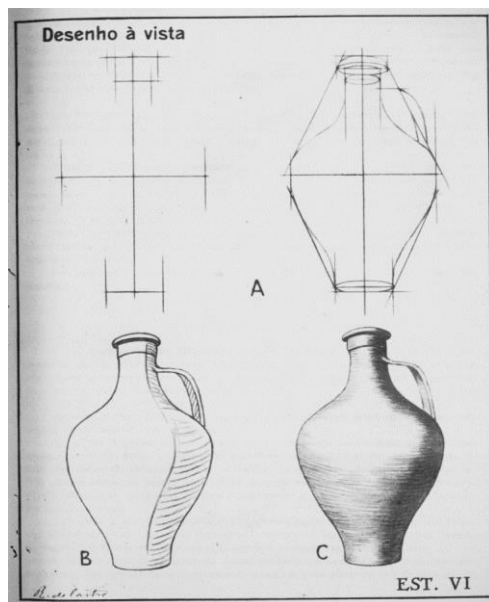
Sobre a “Construção do desenho do natural”, são indicadas sete etapas/indicações para a sua correta execução (pp. 9-10). Assim, temos que: 1. “No desenho à vista, o aluno utiliza o papel, lápis e borracha, procurando servir-se o menos possível da borracha. O aluno começará por desenhar à mão livre objetos de expressão plana ou aspeto plano, isto é, objetos cuja espessura é muito reduzida.”; 2. Os modelos-objetos de pequenas dimensões (um aparo, uma lamina de barbear, uma borboleta, uma folha seca, um carrinho de linhas, uma pião, uma faca, uma colher...) “são colocados sobre a carteira do aluno, apoiando-os contra um fundo vertical (um cartão, por exemplo) e colocando entre os objetos e o fundo um papel branco, para facilmente se distinguir o contorno. O aluno indica ligeiramente no papel o espaço que reserva ao desenho para evitar que fique demasiadamente grande ou muito pequeno. O contorno da maioria dos objetos pode envolver-se em figuras geométricas, por meio de traços leves, que se apagam depois de bem definido o contorno”; 3. Depois de um certo número de exercícios de cópia de objetos de aspeto plano, “o aluno desenhará modelos em relevo: um cavalo de pasta, uma bicicleta e outros brinquedos, objetos de uso comum de barro, porcelana, vidro, metal, madeira, cabedal, etc., frutos e animais embalsamados”; 4. Nos primeiros desenhos o aluno não deve preocupar-se com os sombreados, exercitando-se no traçado de contornos; com firmeza de traços, são dados os contornos, observando-se as formas e as proporções. No ponto seguinte das indicações (item 5), prescrevem-se, minuciosamente, as 3 fases do desenho do natural: marcação, esboço, acabamento.

Em 1948, a valorização simbólica da nação ocorre nos dois ciclos de ensino. Enquanto no programa de 1936 dominam os estilos decorativos, agora serão as representações do património arquitetónico nacional e a produção decorativa regional que vão proliferar. Os professores, Adolfo e Rodrigo, colocaram no seu “livro único” grandes quantidades de utensílios do lar, tecidos, rendas, bordados, embarcações, cerâmica de olaria e azulejos, trajes regionais, peças de artesanato. A acrescentar aos aspetos etnográficos anunciados, o programa incluía o estudo do património arquitetónico focando o estudo dos arcos, em termos concretos nos monumentos nacionais, algo que em 36 não ocorria. Assim, como veremos, as estampas

desenhadas por Rodrigo Faria de Castro tratam os arcos de volta perfeita, em ogiva, abatido e duplo, enquanto fotografias darão a ver os modelos arquitetônicos.

A arte decorativa nacional passou a constituir uma prioridade. Utilizando um cântaro de barro como modelo, os autores definem graficamente em quatro passos a execução de um bom desenho (fig. 83).

Fig. 83. As quatro fases do desenho à vista, m4, est. VI



A prescrição para a “execução perfeita do desenho à vista” chega ao ponto de definir distâncias, tempos, atitudes e modos de atuação (fig. 84) :

Fig. 84. Execução perfeita do desenho à vista, m4, p. 10

6 — O aluno deve ter os olhos afastados tanto quanto possível da carteira em que desenha. Colocado a uma distância pelo menos igual à maior grandeza do modelo e menor que três vezes essa grandeza, observará bem o modelo, semicerrando a vista, para que os elementos essenciais se acentuem, embora julgue que com os olhos bem abertos desenharia melhor. Não se marca o contorno com traços carregados, que na realidade não existem: — são os diversos planos de sombra e de luz que definem os contornos dos objectos. O aluno não esquecerá o efeito a certa distância.

Uma vez construídos os planos, indicados esquematicamente os valores do **claro-escuro**, o desenho segue ao mesmo tempo em todos os pontos. Indicam-se as sombras mais fortes e indicam-se os elementos cada vez mais minuciosos, sempre em relação ao conjunto.

Para execução perfeita do desenho à vista, o aluno tem de observar as formas, comparando-as umas com as outras, e ter em atenção os **ângulos das linhas**, as **proporções dos volumes**, a **perspectiva** e os **valores do claro-escuro**.

Seguem-se explicações e estampas alusivas a “ângulos e proporções” dos volumes, “perspetiva” e “valores do claro-escuro”, a definição de “esboço rápido” (“ou apontamento é um desenho resumido”) e de “desenho de memória” (“a memória visual consiste na faculdade de recordar ou evocar as imagens e de transcrever graficamente os seus movimentos rápidos”), a indicação da “expressão das linhas”. Para tirar medidas no *desenho à vista* (fig. 85):

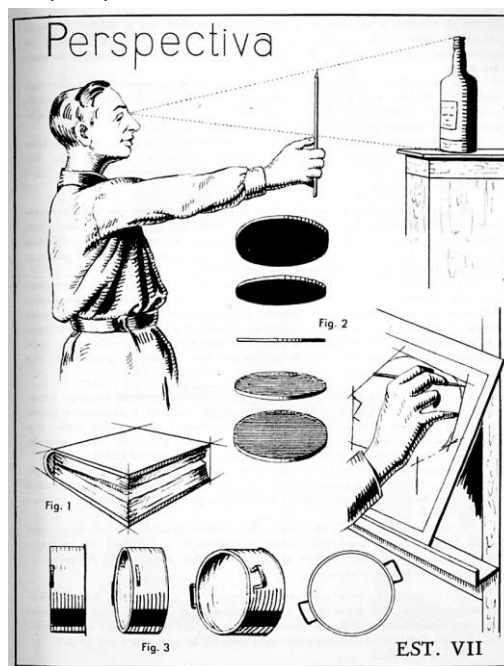
Fechando um dos olhos, o braço sempre estendido, o aluno segura na mão o lápis (ou uma pequena régua) na direção da dimensão a medir. Faz coincidir a ponta do lápis com um dos extremos da linha e o pegar desliza ao longo do lápis até se ajustar ao outro extremo. Este processo de tirar medidas aproximadas permite avaliar a grandeza desejada, por comparação com uma dimensão já representada no papel [p. 11].

A figura alude à perspectiva de observação, a qual permite “representar os objetos conforme a sua relação e o seu afastamento”, sendo que “À medida que se afastam do primeiro plano, isto é, de nós, as figuras desenhavam-se em grandeza decrescente e os valores do claro-escuro diminuem de intensidade (“os brancos são menos claros quando recuam e os negros são mais escuros quando os planos se aproximam”); ao desenho do “círculo horizontal” em segmento de reta, que toma a forma de uma elipse se desenhado acima ou abaixo do plano do horizonte; ao desenho de um tacho; ao campo visual, “a parte visível dos objetos” (fig. 85).

A criação de novas áreas de exploração dentro dos conteúdos, suscitada pela elaboração de definições escritas e precisas para os termos da disciplina, mesmo que obedecendo a uma forma acabada” ou “positivista” da construção do desenho, contribuiu para um desenvolvimento intrínseco da disciplina, na medida em que proporcionou o aumento do corpo teórico e do conhecimento a transmitir e possibilitou hipóteses de trabalho, ainda que algumas contribuições só viriam a ser tardiamente integradas, já nos anos 70, como ocorreu com “a linha”, nos elementos da comunicação visual, em educação visual. Diz-se que “As linhas têm expressões próprias: A linha *horizontal* exprime serenidade, repouso, morte; a linha *vertical*, exaltação, grandeza, entusiasmo; a linha *obliqua*, depressão, inquietação, tristeza; a linha *quebrada*, tumulto, angústia, agitação; a linha *curva*, vida, elevação, flexibilidade”. Os autores dizem mais, concluindo as observações sobre as linhas: “O conhecimento da expressão das linhas tem especial importância na interpretação das obras de Arte e do espírito dos artistas que as realizaram” (p. 16), uma visão devedora do historicismo e psicologismo, aspetos centrais nas teorias da arte na passagem para o século XX, em Heinrich Wölfflin e Wilhelm Worringer. A

formação de filosofia de Adolfo Faria de Castro, o redator do texto, contribuiu, mais do que em qualquer outro manual, para a apresentação de definições claras e fundamentadas em disciplinas complementares para o entendimento do desenho: filosofia e estética, história da arte, psicologia.

Fig. 85. Observação e perspectiva, m4, est. VII

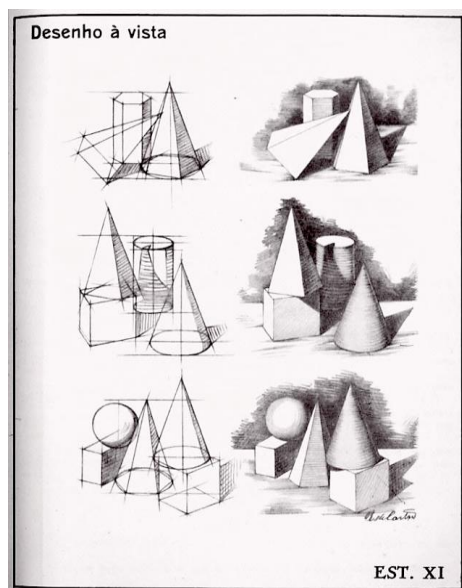


Quanto aos valores do claro-escuro (luz, meia-sombra, sombra, reflexo), estes “dão a intensidade das formas, os graus de sombra e luz. Os valores do claro-escuro são mais importantes que a cor”. Numa direta alusão aos estilos decorativos da arte, inclui-se o comentário: “Embora tenham perdido intensidade ou se tenham alterado as cores, os painéis dos pintores primitivos conservam a sua importância estética e não deixam de ser considerados maravilhas da Arte, porque o desenho e os valores do claro-escuro continuam os mesmos. Há fotografias magníficas, apesar de reproduzirem, apenas “a preto”, figuras, monumentos, paisagens, cenas da vida quotidiana, porque dão com precisão o desenho dos contornos e as graduações dos valores das sombras” (p. 12).

Para a exemplificação das diferentes fases do desenho à vista (“marcação, esboço e acabamento com sombras”) os motivos na estampa são de uma chávena e respetivo pires, uma cafeteira de esmalte em posições várias e o esboço e a cópia acabada de um grupo de objetos “(regador de folha, garrafa de vidro e açucareiro de porcelana, cuja decoração é reproduzida)”. A preocupação estética acompanha o entendimento dos conteúdos e as orientações práticas: “Os

grupos de objetos devem obedecer a um certo conjunto estético”, em paralelo com o cumprimento das decisões programáticas. “É de aconselhar, segundo as normas oficiais, que, em alguns casos, um desses objetos seja um modelo de gesso com forma geométrica, para comparação dos valores do claro-escuro”.

Fig. 86. Modelos de gesso, m4, est. XI



A estampa XI mostra aos alunos as sombras desenhadas de um grupo de modelos de gesso, de forma geométrica, com esboço e cópia acabada de poliedros e corpos redondos: Ao aluno é vedada a utilização do esfuminho, “pois as sombras são dadas unicamente pelos traços do lápis. Se o lápis é muito mole, convém fixar o desenho com vaporizador, que difunde duma maneira igual, sobre todo o desenho, um líquido (“fixativo”) constituído pela solução de goma-laca em álcool.” (p. 14).

Relativamente aos “meios de expressão”, “o aluno pode usar além do lápis preto: tinta-da-China, lápis de cor, pastel, aguarela, guache”. Se até à reforma de 1948 se defendia unicamente a utilização de aguarelas e aguadas, a partir desta data os programas e os manuais vão incentivar a utilização do guache: “O emprego das cores de guache é preferível ao das cores de aguarela, pelo seu mais fácil manejo” (p. 15).

Quanto ao esboço rápido ou apontamento, que anteriormente não era visto nos manuais, entende-se agora que este não é um mau desenho, mas um desenho resumido. “O esboço é documental quando marca os caracteres de um animal, de uma planta, de um aparelho de física, etc. [especialmente nos trabalhos manuais e naqueles dirigidos às ciências naturais,

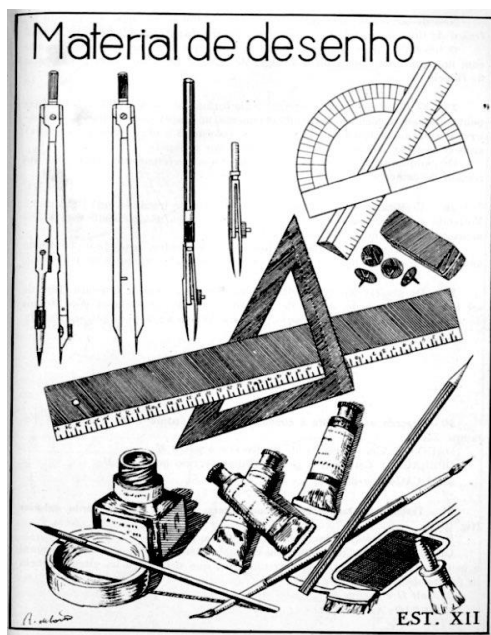
como propõe o programa]. É expressivo quando exprime o pensamento, a atitude, o movimento de uma figura.” (p. 15). Assim,

Para executar um esboço rápido, o aluno tem de observar atentamente o objeto ou assunto, analisá-lo [...]. Com um só traço, indica-se o movimento do modelo. Traços leves fecham as formas numa rede de linhas. O aluno indicará, por exemplo, a linha geral do movimento dum ciclista e doutros desportistas e as atitudes dos seus colegas e dos tipos populares, por vezes tão pitorescos. Os trechos da natureza prestam-se para interessantes esboços rápidos.

No 3.º ano, ao *desenho à vista* sucedia o *geométrico*. Esta rubrica iniciava-se pelo tema “Material de desenho”. O aluno deveria munir-se do material indispensável, que já possuía do 1.º ciclo: estojo de desenho, esquadro, régua graduada, duplo-decímetro, lápis, borracha, transferidor, tinta-da-China, penas (fig. 87). Os autores incluem também materiais para a composição decorativa: pincéis, godés e cores de aguarela ou guache, rede de arame, escova, pincel grosso ou marcador para a reprodução por estampilha (p. 22).

Todos os parágrafos dos diversos assuntos do manual são numerados, todas as afirmações, fossem de utilização e conservação de materiais, definições, técnicas, conselhos, processos de construção, etc., foram fornecidas como se de aforismos se tratasse: “a borracha deve ser mole, mas não muito.

Fig. 87. Material de desenho, m4, est. XII



O aluno não deve abusar da borracha que se desloca no mesmo sentido, sem pressão no papel”; “a tinta-da-China tem de ser indelével e de um negro intenso”; “o tira-linhas não deve ser metido no frasco; o aluno deve usar o compasso de forma que as extremidades das duas pontas fiquem colocadas perpendicularmente ao papel para evitar o traçado irregular”; “Não deixar o pincel sujo, nem metido em água, para não se estragar”, etc.:

Fig. 88. Cuidados e materiais de desenho, m4, p. 25

25 — O lápis deve estar sempre bem aparado; a ponta deve ser comprida e de forma cônica. Cortado o lápis com o canivete, afina-se a ponta com uma pequena lima. No mercado, existem lápis de diferentes marcas, Faber, Koh-i-nor, e algumas nacionais, variando os graus de dureza. O mais corrente é de graduação intermédia: n.º 2 ou HB. O lápis mais duro é o n.º 4 ou 5 H e o mais suave é o n.º 1 ou 5 B.

A borracha deve ser mole, mas não muito. O aluno não deve abusar da borracha, que se desloca no mesmo sentido, sem pressão no papel.

Entrando no desenho geométrico, a segunda rubrica do compêndio, a confirmação de que o manual se dirige ao professor mais do que ao aluno é bem patente nas explicações relativas aos traçados geométricos, em que as mesmas serão muitas vezes esparsas, comparativamente com as de outros manuais de que nos temos ocupado:

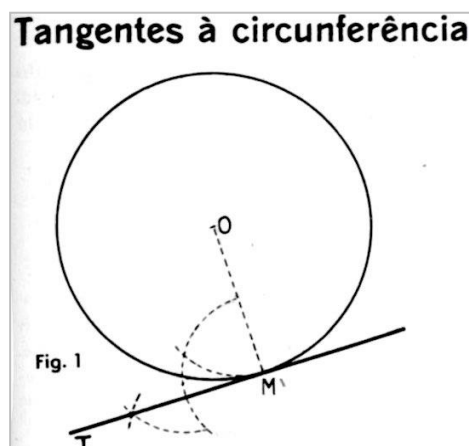
Fig. 89. Traçado da tangente à circunferência (explicação e traçado), m4, p. 24 e est. XIII

30 — Traçado da tangente à circunferência num ponto desta (fig. 1 da Estampa XIII).

DADOS: A circunferência de centro O e o ponto M .

OPERAÇÃO: Construir a perpendicular ao raio no ponto M .

SOLUÇÃO: A recta MT .



Às explicações teóricas e desenho rigoroso juntam-se as aplicações, práticas, dos traçados, como aliás o Programa indicava, mas são “aplicações” de trabalhos decorativos essencialmente úteis à arquitetura, à construção, às artes decorativas, ao ferro forjado. “Entrelaçamento” e “torçal” são os modos fornecidos para a organização das linhas e das formas em projeto; “grade”, “friso” e “perfil de molduras”, os produtos a que se destinam (fig. 90). Poder-se-ia notar aqui um direcionamento às artes e aos ofícios das escolas técnicas, mas o perfil do aluno dos liceus solicita antes um conhecimento geral dos saberes, algumas noções, a que o futuro arquiteto ou engenheiro terão acesso para aprofundamento nas cadeiras específicas. Agora, trata-se, acima de tudo, de educar o gosto e estabelecer padrões de exigência, aos quais a condição sociocultural das futuras elites deve obedecer.

O 3.º ano resumia-se ao traçado de tangentes à circunferência, ao óvulo e à oval e às aplicações destes traçados. No 4.º ano, o desenho geométrico recai no estudo de “Arcos da arquitetura” (fig. 91): explicação do conceito e elementos constituintes, estilos, referência a especificidades das construções em diversas épocas e lugares e apresentação de diferentes arcos até à Renascença (pp. 30-31).

Fig. 90. Aplicações geométricas, m4

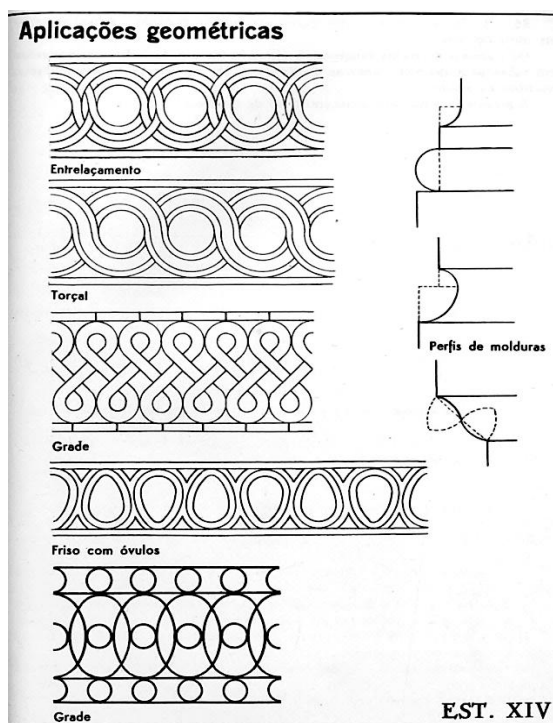
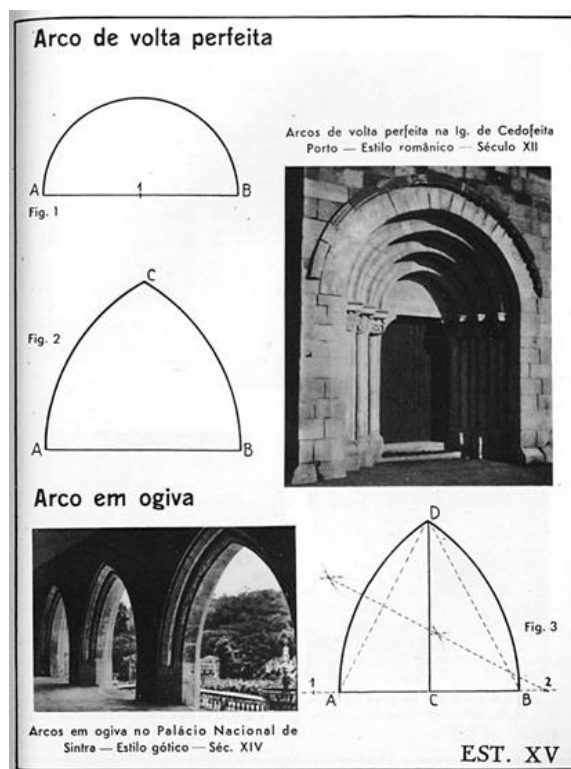


Fig. 91. Arcos da arquitetura, m4



No estudo dos arcos, juntamente com o traçado de cada um, terá de haver um exemplar fotográfico, com indicação do nome, país e estilo a que pertence. Devem ser apresentados monumentos nacionais. Enquanto nos arcos de volta perfeita e abatido só se apresenta um esquema do seu traçado, ladeado por uma fotografia de um exemplar retirado de monumento nacional, para o arco em ogiva apresentam-se quatro traçados distintos e cinco imagens, sendo que três delas ocupam uma página inteira. As três fotografias não têm datas, apenas “Estilo gótico” e “Estilo manuelino” (fig. 92), ao contrário de todas as outras da matéria dos arcos.

Repare-se, nos arcos, no efeito cénico da contraluz, nas linhas de fuga a acentuar a profundidade, no dramatismo das sombras projetadas, no efeito de grandiosidade procurado no ângulo de visão contrapicado. Os arcos de volta perfeita e abatido têm um esquema do traçado e uma fotografia de cada um. O arco duplo (ou flamejante), gótico do século XV, apresenta dois traçados diferenciados e uma imagem da Igreja da Graça, de Santarém. Não são mostradas outras variantes deste arco como o lanceolado, o polilobado ou tudor.

Fig. 92. Fotografias de arco em ogiva, m4

Arco em ogiva



Arcos em ogiva no Claustro Real do Mosteiro da Batalha
Estilo manuelino



Arcos em ogiva no Claustro do Cemitério
do Convento de Cristo — Tomar —
Estilo gótico

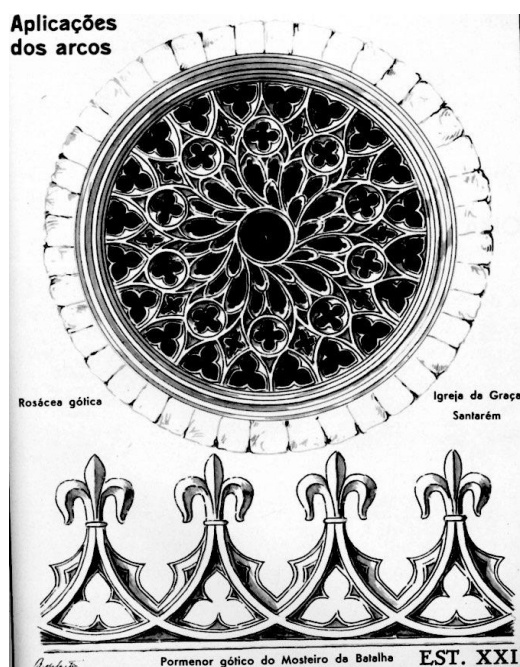


Arcos em ogiva no Claustro dos Jeróni-
mos — Lisboa — Estilo manuelino

EST. XVI

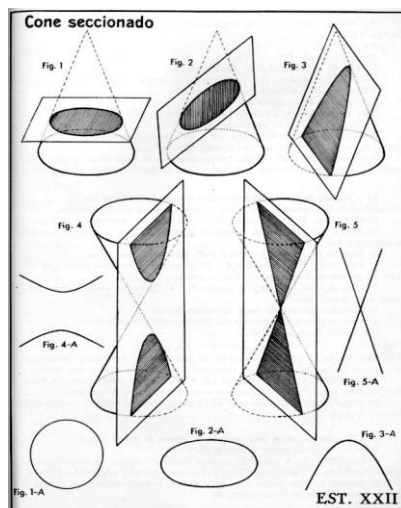
Sobre o arco de ferradura ou ultrapassado, de origem árabe, não é dada qualquer referência escrita ou visual. Nos traçados das aplicações dos arcos, o gótico é igualmente o mais destacado em número de exemplos a seguir, com três referências: janela gótica, rosácea gótica (fig. 93) e pormenor gótico, Mosteiro da Batalha:

Fig. 93. Aplicações dos arcos: estilo gótico, m4



No 5.º ano o desenho geométrico remetia ao estudo de “cónicas”: “cortando o cone por um plano, podemos obter cinco secções (Estampa XXII) [...]”: circunferência; elipse; parábola; hipérbole; dois triângulos isósceles:

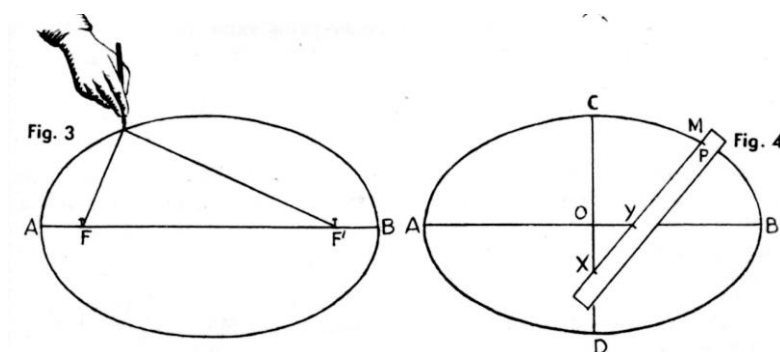
Fig. 94. Cone seccionado, m4, est. XXII



O processo de aprendizagem dividia-se em definição (“é o lugar geométrico dos pontos [...]”); elementos geométricos; dados; operações; solução.

O traçado da elipse, por exemplo, faz-se sendo “dados os eixos e recorrendo aos focos”. A ligação ao “mundo do trabalho” expôs-se em dois procedimentos: no denominado “processo do jardineiro” e no traçado da elipse pelo processo da “régua de papel” (fig. 95). O primeiro foi descrito como a “adaptação do que os jardineiros usam para construção de canteiros com forma elíptica”:

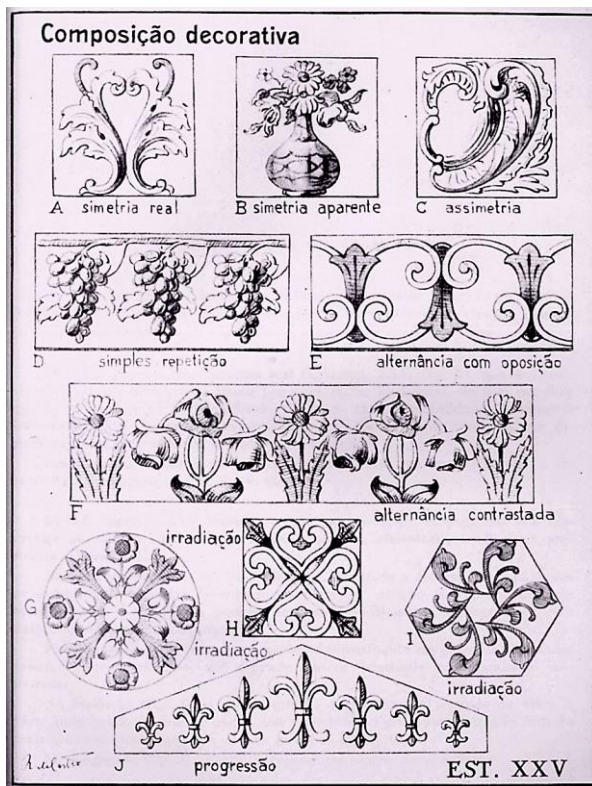
Fig. 95. Elipse, processos (pormenor da página), m4, est. XIII



Operações a executar pelo aluno: fixar alfinetes nos pontos “F” e prender-lhes um fio forte de grandeza igual ao segmento AB; esticá-lo com o auxílio da ponta de um lápis; rodar o lápis, fazendo com que a ponta risque o papel. A curva resultante é a elipse (p. 38).

A terceira e última parte do manual, composição decorativa, contém conjugações (leis) decorativas, princípios de harmonia, projetos decorativos, letras artísticas, noções de estilização, “esbatidos”, repetições, composição decorativa na história da Arte, Arte decorativa regional. A introdução ao tema é dada por uma estampa, intitulada “Composição decorativa”, onde se podem observar as principais conjugações dos elementos ou motivos decorativos (fig. 96). Diz-se que “Na composição decorativa, utilizamos elementos concretos ou naturais (coisas, animais, plantas, figuras humanas) e elementos abstratos ou geométricos, conjugando-os, isto é, repetindo-os segundo determinadas leis.” (p. 47). A composição deveria obedecer aos “princípios da harmonia das formas”: equilíbrio (da composição), subordinação (colocação em evidência do motivo principal), unidade (dentro da variedade), finalidade. “O assunto da composição é condicionado pela finalidade da obra, pela sua função, pelo material empregado e pela técnica respetiva” (p. 48).

Fig. 96. Composição decorativa, organização, m4, est. XXV



A composição “é adaptada ao uso a que o objeto é destinado”. A utilidade da teoria acima enunciada será depois convocada para a construção de projetos decorativos. O procedimento resume-se do seguinte modo: 1.º O aluno começa por esboçar o projeto: o motivo para decoração de um prato ou um vitral, um cartaz, um rótulo, uma grande composição, estes com o desenho completo do projeto, maquete ou “cartão”, mas em escala; 2.º O projeto é apresentado ao professor, “que fará as convenientes observações”; 3.º O aluno executa o projeto em verdadeira grandeza; 4.º Prepara e aplica as cores, primeiramente a cor mais importante, completa a ornamentação com outras cores, numa das harmonias estudadas no primeiro ciclo (*por contraste, por analogia, por tonalidades*). Os exemplos fornecidos reúnem projetos decorativos a cores: desenho para um tecido, pintura para tapetes, pinturas para pratos, vitral, letras capitulares, emblemas e rótulos.

As “Noções de estilização” expõem o modo como o desenho se colocava no interior dos programas no ano de 1950: a distinção entre o natural e o geométrico e a subjugação do primeiro ao segundo. A estilização visa a simplificação das formas, a adaptação à superfície e à função ornamental, a interpretação-organização da forma conforme a decoração em vista e a

matéria a empregar. Na forma como se coloca a aprendizagem interessa produzir algo de acordo com uma suposta utilidade.

A estilização integra-se numa visão holística da aprendizagem, suportada no conhecimento de mais do que uma disciplina: “o aluno estuda na botânica uma flor”, ao nível da estrutura e classificação dos elementos, e em desenho “procura as linhas decorativas da flor, aplica-as, estiliza-as”. O desenho justifica-se na medida em que “essas linhas não seriam notadas sem o traçado do desenho” (p. 52). Porém a estilização do elemento natural coloca a perceção num patamar de abstração, até mesmo de alienação, uma vez que dela resultará uma segunda realidade, mediada pelo entendimento geométrico, uma espécie de segunda visão relativamente ao referente inicial.

Enfim, do ponto de vista artístico, a estilização, como a abstração, representa o oposto do realismo, no sentido em que ao simplificar a realidade, os elementos assumem contornos próprios da normalização, da produção seriada, em que o fundamental é o foco na organização formal e não no conteúdo intrínseco e irrepetível do objeto representado. Objetos, animais, plantas ou pessoas são desta forma despidos das suas características individuais, num apagamento próprio do perfil da manifestação autoral defendida pelo regime nas décadas anteriores a 1950, em que não existem autorias nas imagens dos manuais, excetuando a dos autores do mesmo. A reprodução em série resultante da estilização significou para o desenho o mesmo que a produção industrial significou para o objeto. A defesa da estilização assenta numa ideia conforme aos nivelamentos propostos em vários setores culturais e sociais, visíveis nos estereótipos artísticos, religiosos, culturais, sociais, etc.; na visão das massas populares como corpo uno; na apresentação “fechada” dos estilos da Arte, em palavras como “toda a produção de...”. Ou seja, o único, o raro, o individual, não têm lugar no desenho, como não terão na arte decorativa, introduzida pela reforma educativa que suporta este manual. As autorias do artesanato, como as das catedrais ou das grandes obras públicas ou coletivas é invisível: foi o povo (egípcio, grego, da idade média, etc.) a mando do rei, do imperador ou do chefe; foi o artesão do Minho, das Beiras, da região de Aveiro...; o artista; o mestre; a oficina; as bordadeiras, etc.

Mais do que desenvolver a expressão individual e incentivar a experiência artística, as aplicações femininas ou masculinas servem a decoração do lar, do vestuário, dos objetos pessoais, do produto industrial, das manufaturas ou utilidades artesanais, da faiança, da filigrana, dos azulejos. “A cor natural não interessa [os autores referem-se aos elementos naturais, pois os

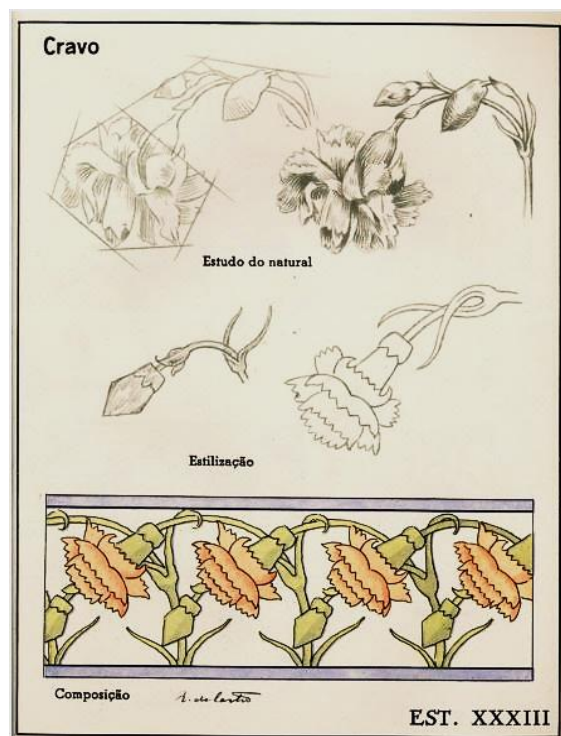
da geometria não têm cor, por serem abstratos]. A estilização é um trabalho de imaginação, de criação”. É, no entanto, uma criação controlada, sempre dependente do figurativo, por mais que se apele à imaginação e à criação; o produto será sempre previsível; a liberdade na utilização de técnicas e no processo não significou liberdade de escolha:

Fig. 97. Noções de estilização, m4, p. 52

Os estudos do natural, a estilização e a disposição sobre eixos (linhas horizontais, verticais, oblíquas) e sobre curvas e outras figuras geométricas são as fases preparatórias da composição decorativa. O aluno não esquecerá a técnica a que o trabalho obriga e ornamentará com os elementos estilizados, sugeridos pela geometria, pela flora, pela fauna, etc. As aplicações femininas (em ponto de cruz, de cadeia, etc.) são imensas, para decoração do lar ou do vestuário.

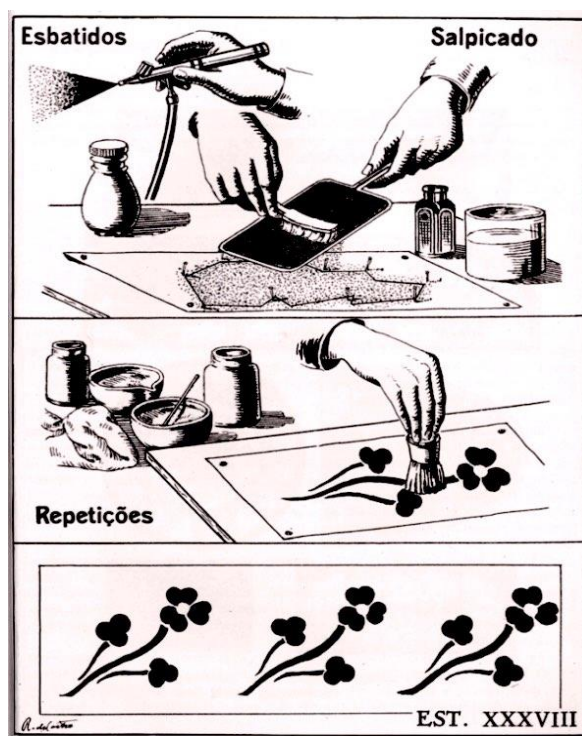
O processo baseado no “estudo do natural”, “estilização” e “composição”, se à partida poderia supor um encaminhamento para atingir o desenho não figurativo, nunca chega a atingi-lo. A estilização oferece notáveis exemplares de desenho e colorido, tendo em vista o bom executante, a preparação do artesão, lembrando os motivos das realizações da Arte Nova, da arte Deco, do movimento *Arts & Crafts*, mas nunca da Bauhaus:

Fig. 98. Noções de estilização, cravo, m4



São fornecidas sete estampas com “exemplos de *estilização e interpretação ornamental* de plantas e animais, com prévia cópia à vista dos elementos (*documentação*)”, não existem elementos abstratos ou geométricos, preterindo o entendimento defendido na introdução ao tema. Segue-se o assunto “Esbatidos” (fig. 99), onde se diz que as “aguadas esbatidas se distinguem das aguadas planas ou uniformes, por apresentarem tons graduados da mesma cor. O esbatido pode apresentar-se contínuo ou por zonas de cor (p. 53). O emprego do pulverizador, uma novidade que começa a surgir nos manuais, é aconselhado “permite um processo prático de obter esbatidos”. O “salpicado” é uma “maneira simples de conseguir tons médios. “Emprega-se uma pequena rede de arame e uma velha escova de dentes [...].

Fig. 99. Esbatidos, salpicado, repetições, m4



Para repetir um motivo decorativo “dividimos a superfície geométrica a decorar num certo número de partes iguais e traçamos os eixos ou várias linhas em rede geométrica formando retângulos, quadrados, triângulos, hexágonos regulares. Numa dessas divisões é esboçado o motivo decorativo (geométrico ou natural), que depois é passado para papel transparente (papel vegetal) e decalcado nas outras divisões” (p. 54). As repetições podem ser por decalque ou por

estampilha, estas “com largo emprego industrial”. As “Repetições” servem para melhor operacionalizar o desenho (p. 54).

Entre os projetos decorativos figuram composições a cores com folhas, flores e frutos (fig. 100), cartazes com o tema “Exposição da flor”, “cerâmica portuguesa”, “aparelhos de rádio”, “artigos fotográficos”. As composições decorativas da estampa XLI-A, que creio ser um apêndice, “dizem respeito a uma série de “ex-libris” (pequenas vinhetas que se colam na face interior das encadernações, para marcar a posse dos livros) [numa época de grande valorização do livro-objeto]. Estes exemplares de “ex-libris” [estrangeiros] da atualidade são de diferentes modalidades ornamentais e simbolistas” (p. 54). O autor assume o poder simbólico das imagens inseridas no manual (fig. 101):

Fig. 100. Projetos decorativos, m4

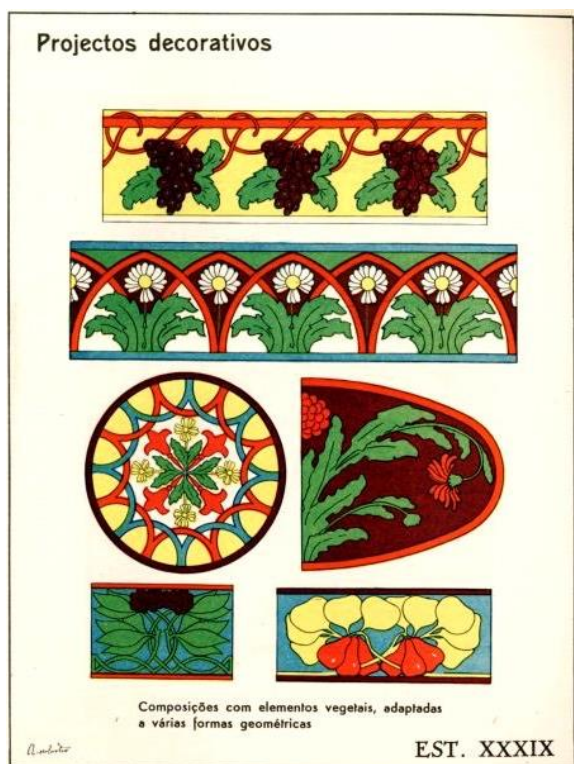


Fig. 101. Comp. decorativa, ex-libris, m4



Não se dispensaram referências ao imaginário religioso católico (na cruz, na chama da fé, no vitral gótico da catedral, na lenda de S. Martinho, na inscrição que encima a figura do frade...); ao conhecimento (livros, criança que lê); ao “triunfo do bem sobre o mal”, encarnado

na cegonha que come a rã; ao historicismo, enquanto recurso a estilos de épocas passadas, pela inclusão de um recorte com frondosa floresta, mensageiro com trompa e castelo. O tema “estilizações decorativas da arte” que no final da I República constava no 4.º e 5.º ano, regressa agora, no programa de 1948, na composição decorativa, sob a designação de “composição decorativa na história da Arte”, fazendo cumprir a legislação: “o professor [deverá] dar um conhecimento sucinto da composição decorativa em vários períodos da história da arte e da arte decorativa regional”. O autor afirma que “a arte antiga, desde a egípcia à Renascença, é essencialmente decorativa”. Decorativa, creio, não no sentido depreciativo, mas de integração das artes. O manual apresenta a arte egípcia, grega, romana, muçulmana, românica, gótica, o estilo manuelino, a arte da Renascença (pp. 57-59). Na introdução do estudo escreve-se que “o homem se preocupou sempre em ornamentar tanto as coisas de uso pessoal, como as suas habitações. Os povos da mais remota antiguidade faziam decorações, como demonstram as pinturas e os desenhos das cavernas de Altamira, no norte de Espanha.” As decorações são tomadas por pinturas e desenhos. Segue-se uma descrição de cada “arte”, com comentários eivados de juízos de valor:

A arte egípcia durou 50 séculos. É o mais longo período da história da Arte [...]. A decoração egípcia é a mais original de todos os tempos. O estilo egípcio é um estilo espontâneo. Os egípcios foram mestres na arte de estilizar [...]. Divinizador do Sol, o artista egípcio apresentava-o com a forma de disco alado.

A arte grega sintetiza a perfeição e a beleza artística. A pintura grega, uma vez desaparecida, é estudada através dos vasos pintados e das pinturas descobertas no sul de Itália. A decoração grega apresenta elementos geométricos e vegetais [...]. A interpretação da flora e da fauna dá as palmetas, as rosáceas e os florões [...]. a decoração grega é a mesma tanto na cerâmica como nas peças metálicas”. Na cerâmica grega, de pureza de contornos e riqueza de massa, “a decoração começou por ser vegetal, mas depois tornou-se animal e, finalmente, geométrica.

A arte romana “Nos mosaicos e nas pinturas a fresco (Pompeia, por exemplo) utiliza ornamentos gregos, mas mais carregados: óvulos e palmetas [...]. Os motivos na decoração romana apresentam simetria ou formam frisos, com repetição simples ou alternância” Na arte muçulmana “tão largamente representada no sul de Espanha, por os árabes se terem conservado até ao fim do século XV, a decoração é essencialmente geométrica.” As figuras

geométricas entrelaçam-se com versículos do Alcorão, “visto ser interdito o emprego de figuras animais.”

A arte românica “é um movimento exclusivamente religioso. Criou-se no princípio do século XI, permitindo levantar numerosos mosteiros [...]. O caráter dominante da ornamentação românica consiste em representar os elementos da natureza, não com as suas formas reais, mas combinadas fantasticamente, tanto os animais como as plantas: hera, miosótis, trevo”. Os manuscritos apresentam letras capitais ornamentadas, constituindo composições com tons vivos (iluminuras).

A arte gótica “foi assim designada pelos artistas da Renascença, para manifestar o seu desdém pela Idade-Média. Nasceu no século XII, sendo uma das suas causas o espírito religioso ligado ao grande movimento comunal. O gótico emprega grandes folhagens e frisos de folhas de cardo, azinheira, roseira e vinha. É estilizada a flor-de-lis como símbolo da realeza. A arte decorativa gótica mais importante é a dos vitrais [...]”.

Quanto ao estilo manuelino “marca, no nosso país, a transição do gótico para a Renascença e é contemporâneo do “século de ouro” dos descobrimentos. Encerra elementos ornamentais inspirados na gloriosa epopeia marítima: cordas, redes, boias. Entre outros elementos vegetais, contam-se algas, alcachofras, pinhas. A fauna inclui o elefante e o camelo.” Elementos decorativos importantes: esfera armilar, cruz de Cristo, caravelas, insígnias reais.

A Renascença “carateriza-se pela tendência de ressuscitar as manifestações artísticas e intelectuais da antiguidade clássica e pelo desenvolvimento do naturalismo, nas suas aplicações à Arte”. Na arte renascentista “os motivos são dispostos simetricamente em relação a um eixo [...] ou em enrolamentos, para reunir os diferentes elementos extraídos da flora e da fauna, os rabiscos e os grotescos: cestos de flores, medalhões, mascarões, pássaros, grifos, troféus, conchas, assuntos mitológicos, animais fantásticos [...]”

Após tão longa descrição dos estilos decorativos, as estampas ilustrativas cingem-se a arranjos decorativos nacionais: azulejos azuis e brancos, policromáticos e de figura avulsa (século XVII), uma jarra e um boião (século XVIII) e pratos (século XV), do Museu Etnológico de Belém (fig. 102) e da Igreja de Marvila, de Santarém.

A arte decorativa regional portuguesa (fig. 103) é “rica de formas e de colorido. Produtos do génio popular, os trabalhos do lar e os utensílios de lavoura revelam o sentimento apurado da harmonia das formas e das cores”:

Fig. 102. Composição decorativa, m4

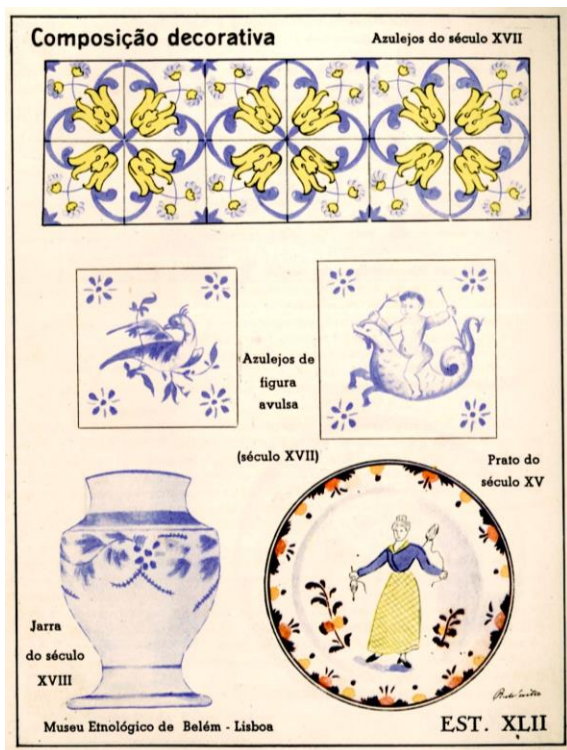
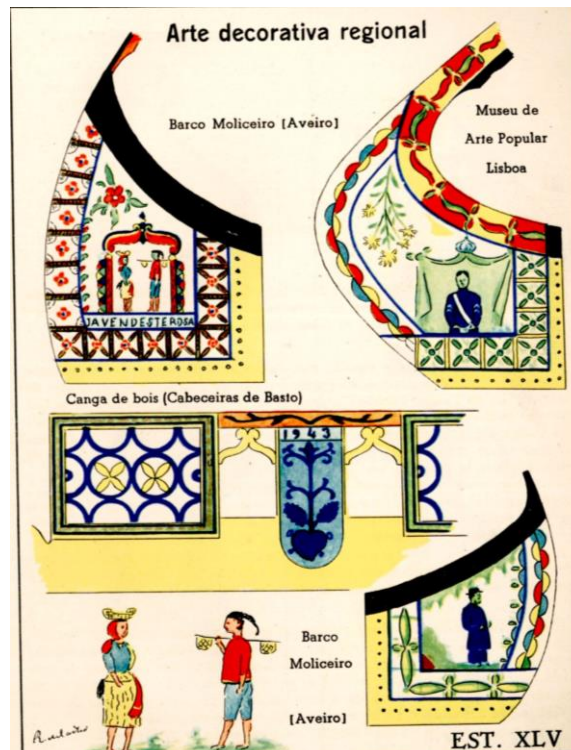


Fig. 103. Arte decorativa regional, m4



A arte decorativa regional apresenta o mesmo número de páginas dedicadas aos estilos decorativos da história da Arte (5 páginas). Abundam exemplos de olaria e marcenaria. Os autores contam que o linho, a lã e o algodão são trabalhados artisticamente, formando composições (cortinas, toalhas, “napperons”) que marcam ao lado das rendas de buliras (Vila do Conde, Pinche) e das rendas de agulha, de tão acentuada inspiração poética; tapetes urdidos nos Teares de mira de Are Miranda do Douro, etc. valem pelo arranjo do desenho e pelo especial colorido. As “feiras, romarias e mercados são panoramas de cor e evocação rústicas. O artista popular afeiçoa esteticamente os diferentes materiais: madeira (fusos, roças), cortiça (caixas, apetrechos do lar), osso, argila. São símbolos tradicionais os corações e as chaves [...] Os engenhos de pesca e as embarcações não estão isentos de decorações e são dignos de menção os “barcos moliceiros” de Aveiro, com ornamentação variada: figuras, motivos florais, frisos geométricos, legendas, manchas de cor, simbolismo [...]. As cangas de bois da região de Entre-Douro-e-Minho prestam-se a curiosas decorações: emblemas cristãos, signos pagãos, figuras simbólicas, cruzeiros, flores, corações” (p. 60). O trabalho em barro não foi esquecido: “Da massa

informe da argila o oleiro extrai as formas e os contornos elegantes dum sem-número de peças de cerâmica. A ornamentação é gravada na massa ou pintada (Barcelos, Folgar, Moncorvo, Alfarelos, Leiria, Alter do Chão) ou incrustada de pequenas pedras, formando “mosaicos” (Nisa), como os exemplares de cerâmica popular” (p. 61); “Os cesteiros, como os oleiros, conservam ainda a técnica de velhos tempos”, são numerosos os tipos de cestaria e objetos regionais. O Governo, perante tal espólio, pela mão do SNI, refere-se, incentivou a criação de museus de arte popular e de carácter folclórico:

Fig. 104. O Museu de Arte Popular e os museus de carácter folclórico, m4, p. 61

100 — O Museu de Arte Popular, recentemente instalado na capital, sob a orientação do Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Turismo, constitui viva atracção de nacionais e estrangeiros pelas imagens vivas dos *trajos regionais* e pelos mostruários das diferentes expressões rústicas das províncias do continente e das ilhas adjacentes. Todo o abundante e precioso material sobre usos e costumes está disposto por regiões. Nesse Museu e no Museu Etnológico de Belém foram procurados os exemplares que as Estampas XLV, XLVI e XLVII reproduzem.

Tendem a desenvolver-se no nosso país os museus de carácter folclórico. Podemos citar os Museus Etnográficos Provinciais do Douro Litoral, no Porto, e de Trás-os-Montes, em Vila Real, o Museu de Etnografia Agrícola do Grémio de Lavoura de Vila do Conde, os pequenos museus de algumas Casas do Povo (Mafra, por exemplo) e a valiosa colecção etnográfica mirandesa do Museu do Abade de Baçal, em Bragança.

Uma apreciação muito favorável, no último parágrafo do compêndio. O Museu é viva atracção de nacionais e estrangeiros pelas imagens vivas e mostruários das diferentes “expressões rústicas das províncias” e por todo o abundante e precioso material sobre usos e costumes.

6. Programa de 1954 - 1.º ciclo, 2.º ciclo, m5 e m6

6.1. Continuidades e ruturas: 1954

Segundo o Ministério, a prática do exercício docente fez reconhecer a necessidade de introduzir algumas modificações nos programas: “Procura-se agora, sobretudo, simplificar os do

curso geral, de forma a acomodá-los à capacidade recetiva dos alunos”. As alterações na disciplina Desenho serão de pouca monta. No geral, mantém-se a forma e os conteúdos, incluem-se, porém, pequenas anotações e explicações, reduções e simplificações, mais visíveis nos conteúdos geométricos. Teremos melhor noção dessa simplificação se considerarmos que em 1948 o programa de Desenho e trabalhos manuais ocupava dez páginas (pp. 1168-1178) e agora, em 54, ocupa apenas cinco (pp. 1061-1066).

Nas diferenças de método de ensino e arrumo das matérias: no desenho geométrico, o uso do transferidor e do compasso passa para o 1.º ano, enquanto no programa de 48 se encontrava no 2.º. O “emprego da régua e do esquadro” ficará no 2.º. No 4.º ano, no traçado dos arcos: onde antes figurava apenas o arco em ogiva (perfeito e dado o vão e a flecha) e o abatido de três centros, será acrescentado o “contracurvado ou de querena”.

Quanto à linguagem utilizada, por exemplo, onde se lê “traçado da tangente e da normal num ponto destas curvas” ler-se-á “traçado da tangente e da normal a estas curvas num dos seus pontos.”

Continua um programa centrado no aluno, abundam as frases do género: “o professor terá em vista que a composição decorativa [no 1.º ciclo] é apenas uma iniciação, e portanto deve ser indulgente para com a inexperiência, ingenuidade e cores berrantes que geralmente caracterizam os primeiros trabalhos do aluno”.

Será justamente no ensino da composição decorativa que se farão notar ténues mudanças, pois é nas observações a si respeitantes que surgirá algum texto novo. Como em 48, diz-se que o ensino desta no 1.º ciclo “será intimamente ligado ao do desenho livre. Os motivos usados devem ser feitos com o mesmo espírito que orienta este desenho, isto é, serão pessoais e de preferência antepondo à técnica de execução o desenvolvimento das faculdades criadoras e imaginativas”. Por isso, no 1.º ano aconselha-se que os motivos se repitam antes por cópia do que por decalque.” Porém, serão dadas novas indicações didáticas: “quando se tratar da lei da simetria no 1.º ano, dar-se-á a noção de simetria em relação a uma reta; no 2.º ano, e a propósito da lei da irradiação, dar-se-á a noção de simetria em relação a um ponto” (p. 1063).

As formas geométricas da composição podem continuar a ser decoradas com elementos geométricos (paisagens, figuras, flores, objetos, manchas de cor...) mas, reforça-se, “os problemas propostos devem ser sempre muito simples; a mera decoração, de uma dada forma, sem finalidade expressa, tem quase sempre, por si só, atractivos suficientes para o aluno do 1.º ciclo. Todavia, aconselha-se que, por vezes, isto é, sem carácter sistemático, se proponham

problemas concretos de decoração adequados a este ciclo”. Numa clara alusão à integração das artes, presente nas propostas da maioria dos artistas (gráficos, ceramistas, pintores, etc.) que se afirmaram no Portugal dos anos 40 e 50, como vimos, os exemplos relativos a estes trabalhos devem recair em frisos, cercaduras, projetos de mosaicos, tampas de caixas de formas geométricas diversas.

Serão, em suma, anos de consolidação de linhas programáticas: a insistência nos mesmos conteúdos e métodos é uma afirmação suficientemente reveladora de vontades, porque é uma tomada de opções ponderada: o Governo tinha o poder e a oportunidade de seguir outros rumos. Linhas inspiradas nos fundamentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, em algumas das liberdades e linguagens das novas correntes artísticas, nos contributos dos pedagogos e metodólogos do Desenho, nas ideias vindas de congressos sobre educação artística, na arquitetura e engenharia contemporânea, assim como na produção artesanal e industrial de objetos, onde começa a entrar o design. Apesar desta abertura, deve referir-se que as artes plásticas terão uma presença muito discreta nos documentos oficiais – quanto à citação de nomes e obras de referência do século XIX e XX, excluindo mesmo as mais marcantes, quer em Portugal (Pousão, Amadeo, Viana, Vieira da Silva... os escultores), quer noutras latitudes (Cézanne, Van Gogh, Manet, Seurat, Degas, Picasso, Dali, Rodin...) –, uma ausência sentida nos compêndios de Desenho.

6.2. Programa de “Desenho”, 1.º ciclo. Observações e livros..., 1954

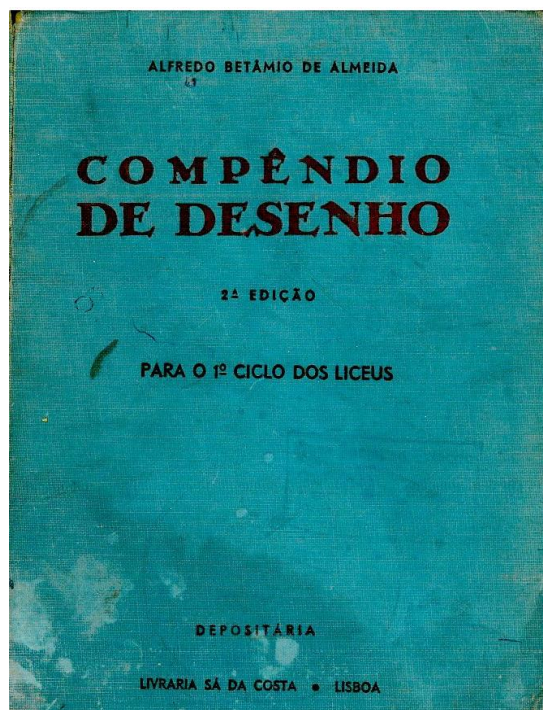
Decorridos 6 anos após a reforma de 1948, o Ministério da Educação Nacional, de Pires de Lima, aprova os programas das disciplinas do ensino liceal²⁰⁶, na convicção de que a prática do exercício docente fez “reconhecer a necessidade de introduzir algumas modificações nos programas do ensino liceal”. Procura-se agora, sobretudo, “simplificar os do curso geral, de forma a acomodá-los à capacidade recetiva dos alunos”. A maioria do texto do Programa será uma cópia do de 1948. Às habituais “observações” e indicações sobre a produção e adoção de manuais (pp. 1062-1064, 1066) junta-se o elenco de conteúdos do 1.º ciclo: *desenho livre, composição decorativa, desenho geométrico e trabalhos manuais*.

²⁰⁶ Decreto n.º 39807 de 7 de setembro de 1954, pp. 1061-1066.

6.3. MANUAL 5, Alfredo Betâmio de Almeida, 1955

Na aprovação dos programas do ensino liceal procura-se “simplificar os do curso geral, de forma a acomodá-los à capacidade recetiva dos alunos”. O texto programático de “Desenho e trabalhos manuais” (pp. 1061-1066) seria uma cópia, resumida, do de 1948. O *Compêndio de Desenho* (fig. 10), para o 1.º ciclo aprovado oficialmente como “livro único”²⁰⁷:

Fig. 105. Capa, m5, Betâmio de Almeida



Trata-se de uma edição a cores, revista e aumentada com imagens do autor, de alunos, professores, artistas e artesãos em que “Todos os exemplares são numerados e autenticados pelo Ministério da Educação Nacional”. Não existe prefácio nem qualquer texto de entrada, a harmonia com os programas oficiais prova-se pela aprovação oficial e pela inclusão daqueles no interior do manual, no início dos conteúdos de cada ano de escolaridade.

Os conteúdos da disciplina deste ciclo, 1.º e 2.º ano, são: desenho livre, composição decorativa, desenho geométrico (quadro 14). É um manual de consolidação dos ideais

²⁰⁷ Pelo Diário do Governo de 23 de Abril de 1955, obedeceu ao referido Decreto n.º 39807.

defendidos no pós-Guerra: introdução de novas correntes pedagógicas e artísticas, abertura à sociedade civil, ligação às necessidades de produção e de desenvolvimento do país.

Quadro 14. Autoria-identificação, materialidade e estruturação - Dimensão 1, m5	
Categoria 1. Autoria do manual	
Subcategorias:	Indicadores:
Nome do autor	ALFREDO BETÂMIO DE ALMEIDA
Profissão/ocupação	(Sem referência a profissão)
Formação do autor	(Sem referência a formação)
Categoria 2. Identificação do manual	
Nome do manual	COMPÊNDIO DE DESENHO
Ciclo de estudos/Anos do Ensino Liceal/Classes	1.º CICLO DOS LICEUS
Ano de publicação	(Sem referência a ano. Aprovação em 1955)
Local de publicação	Porto
Editora	EDIÇÕES MARANUS, Porto. DEPOSITÁRIA LIVRARIA SÁ DA COSTA
Validação: Decreto-lei do manual	Diário do Governo, II Série, de 23 de Abril de 1955
Aprovação oficial	Livro único
Categoria 3. Materialidade	
Cor no manual	Com cores na capa e cores no interior
Área da capa	32.5x24 (780 cm²)
Peso	500g
Número de páginas	178 (n.º de págs. numeradas:142 págs.)
Tipo de capa	Capa dura (cartonada)
Categoria 4. Estruturação	
Presença do programa	Com Programa de Desenho
Conteúdos do Programa no manual (listagem dos conteúdos do Programa apresentados nas	1.º ANO (até p. 83) – DESENHO LIVRE PROGRAMA DO 1.º ANO: Assuntos variados de marcado interesse

págs. do manual)	<p>infantil.</p> <p>Temas: Material necessário para desenho livre; Como se trabalha; Alguns princípios de composição; As árvores; O corpo humano; Animais; Assuntos (Paisagem-campo, casa, rio, árvores, monte com castelo, ponte, fonte, farol, pôr do sol, noite de luar, a selva africana, acampamento da Mocidade; Festas- presépio, chaminé com sapatos e brinquedo, Páscoa, arraial; Espetáculos- circo, cena duma fita de “cowboys”, tourada; Figura humana- um jardim ao domingo, pescadores numa praia, os banhistas (“pessoas deitadas na praia...;tomando banho...; crianças brincando...”), um pastor, homem cavando; Animais- capoeira, vaca com vitelinho, andorinhas fazem o ninho, os pardais e o espantalho, os pombos, borboletas e flores, a raposa; Trabalhos do campo- a sementeira, a ceifa, a desfolhada; Trabalhos da cidade- calcetando a rua, arranjando os telefones, peixeira (canastra... gatos... pessoas...); Profissões- ferreiro, costureira, carteiro; Desportos- desafio de futebol (não desenhe o campo todo...o guarda-redes a defender a bola... jogadores a correrem... a assistência...), uma corrida de bicicletas (lembre-se da Volta a Portugal), o hipismo, um desafio de boxe; Transportes- aviões, autocarro, um carro de bois, um automóvel na estrada (a distância, uma estação de serviço...marcos de gasolina...), carros elétricos, barcos, o comboio; Fantasias- uma cidade chinesa, uma gruta fantástica, uma floresta pré-histórica (ponha animais pré-históricos, eram enormes), um barco de piratas, num jardim estava uma fada (os jardins dos contos têm flores maravilhosas... invente flores), Das casas- uma casa de jantar, a fachada do liceu, a escola primária, o pátio do recreio. (ver m5, pp. 17-22).</p> <p>– COMPOSIÇÃO DECORATIVA</p> <p>PROGRAMA DO 1.º ANO: Primeiros ensaios de composição decorativa baseados na lei da repetição linear e em superfície (repetição simples e repetição com alternância ou contraste de elementos) e na lei da simetria. Uso de motivos decorativos, geométricos ou não, que se repetirão de preferência por cópia. Aplicação de guache ou aguarela.</p> <p>Temas: Composição decorativa (saliência de tecidos, tapete de Arraiolos, cerâmica); Leis da composição decorativa: a) Lei da repetição b) Lei da simetria; Sobre a realização do desenho decorativo; A escolha das cores; Exemplos de repetições lineares (simples e alternantes), frisos, simetria.</p> <p>– DESENHO GEOMÉTRICO</p> <p>PROGRAMA DO 1.º ANO: Desenho de letras; Traçado da reta perpendicular [...]; Construção do quadrado, do retângulo, do losango, de ângulos [e divisão], do triângulo; [Traçado e] divisão da circunferência [em 2, 4, 8 e 12 partes iguais, com polígonos inscritos].</p> <p>Temas: Material para o desenho técnico; O traçado a lápis; O traçado a tinta; Uso e conservação do material: o estojo...; Elementos geométricos que mais se usam no desenho e sua representação; Como se faz a esquadria do papel; Aspectos convencionais das linhas; Desenhos de letras; Alfabeto maiúsculo; Como se desenham as letras; [...]; Traçados</p>
------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>geométricos;</p> <p>2.º ANO (pp. 85-140)</p> <p>– DESENHO LIVRE</p> <p>PROGRAMA DO 2.º ANO: Desenvolvimento dos trabalhos desta modalidade.</p> <p>Temas: Segundo ano; Assuntos (Paisagem- jardim, árvores no Outono, moinho e moleiro, largo com estátua, neve; Festas- Natal, Carnaval, arraial (Sto. António, São João, balões, coreto, bazar, capela, muita gente); Espetáculos- teatro, baile; Figura humana- feira, uma cara (homem, rapaz, rapariga); Animais- cavalos a pastarem, cão caçando, ninho com ovos e pássaro; Trabalhos de campo- vindima, apanha da azeitona, eira; Trabalhos da cidade- operários saem da fábrica; Profissões- lenhador, barbeiro, campino; Desportos- uma piscina, patinado, hóquei em patins; Fantasias- Jogos de cor (procure inventar cores bonitas e harmoniosas), um sonho, um baile numa corte antiga; Das casas- uma aula, uma rua; “Naturezas mortas”: uma mesa com uma jarra de flores, Uma mesa com uma travessa com peixes, Uma toalha, frutos e qualquer peça de loiça, Uma garrafa e chávenas.</p> <p>– COMPOSIÇÃO DECORATIVA</p> <p>PROGRAMA DO 1.º ANO: Composições decorativas baseadas nas leis que o programa do 1.º ano indica e na lei da irradiação. Uso de motivos geométricos ou não, que se repetirão por cópia ou por decalque. Aplicação de guache e aguarela.</p> <p>Temas: Lei da irradiação [e exemplos] e simetria em relação a um ponto; Decalque; Escolha das cores, Rosa das cores; Harmonia das cores; Distribuição dos elementos decorativos; Exemplos de repetições [lineares, em superfície]; jogo de cores; cercadura; friso.</p> <p>– DESENHO GEOMÉTRICO</p> <p>PROGRAMA DO 2.º ANO: Construção do triângulo; do paralelogramo; Divisão da circunferência [em 3, 5, 6 e num número qualquer de partes iguais] e inscrição dos polígonos regulares; Divisão de um segmento de reta em qualquer número de partes iguais.</p> <p>1.º ANO</p> <p>– Desenho livre Programa do 1.º ano; Material necessário para o desenho livre; Alguns princípios de composição; Assuntos.</p> <p>– Composição decorativa Programa do 1.º ano; Leis da composição decorativa; Simetria em relação a uma reta; A escolha das cores.</p> <p>– Desenho geométrico Programa do 1.º ano; Uso e conservação do material; Elementos</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>geométricos que mais se usam no desenho e sua representação; Como se faz a esquadria do papel; Aspectos convencionais das linhas; Desenho de letras; Traçados geométricos; Exercícios.</p> <p>2.ºANO</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desenho livre Programa do 2.º ano; Segundo ano; Assuntos. – Composição decorativa Programa do 2.º ano; Lei da irradiação; Simetria em relação a um ponto; Decalque; Escolha das cores; Harmonia das cores; Distribuição dos elementos decorativos. – Desenho geométrico Programa do 2.º ano; Traçados geométricos; exercícios.
Conteúdo mais relevante em número de págs.	Desenho Geométrico (77 págs.): 1.º ano: 50; 2.ºano: 22
Conteúdo menos relevante em núm. de págs.	Desenho livre (35 págs.) Composição decorativa (60 págs.)
Conteúdo suprimido	(Sem conteúdo suprimido)
Relevância das imagens nos conteúdos	Desenho livre (14 págs.): 8 págs. no 1.º ano; 6 págs. no 2.º Desenho Geométrico (21 págs.): 13 págs. no 1.º ano; 8 págs. no 2.º Composição decorativa (37 págs.): 17 págs. no 1.º ano; 20 págs. no 2.º
Texto introdutório	Sem texto introdutório
Presença de índice	Com índice (não corresponde exatamente ao conteúdo e sequência)
Modo de organização	Por anos (1.º e 2.º)

Em 167 páginas dedicadas a conteúdos (97+70), o texto verbal domina (na página) em 95 (59+36), a imagem em 72 (38+34). Os conteúdos do *desenho livre* (35 págs.) e da *composição decorativa* (60 págs.) ocupam juntos 95 páginas, mais espaço do que o *desenho geométrico* (77 págs.). O *desenho livre* e o *geométrico* são mais trabalhados no 1.º ano, a *composição decorativa* no 2.º. Em proporção a *composição decorativa* é o conteúdo que atribui maior relevância à imagem, seguida do *desenho livre* e por último do *geométrico* (quadro 15). Comparando com a edição de 1950 deste manual, verifica-se um aumento do número de páginas com conteúdos (mais 15 págs.), sendo que o verbal dominou em mais 5 páginas e a imagem em mais 10. Isto é, existiu maior atenção à leitura dos conteúdos pela imagem.

Quadro 15. Distribuição de conteúdos e imagens por anos, em número de páginas - m5									
Anos/ Classes	Conteúdos						N.º de págs. dedicadas a conteúdos/ ano	N.º de págs. com imagen(s) de página inteira/ano	N.º total de págs.
	Desenho livre		Composição decorativa		Desenho geométrico				
	N.º de págs.	N.º de págs. com predomínio da imagem	N.º de págs.	N.º de págs. com pred. da imagem	N.º de págs.	N.º de págs. com pred. da imagem			
1.º	21	8	26	17	50	13	97	38	
2.º	14	6	34	20	22	8	70	34	
Total	35	14	60	37	77	21	172	72	178

No manual de 1962, como no de 1964, o número de páginas atinge o limite de 220. Neste último, o número de páginas dedicadas a conteúdos será de 211, com 76 (36+40) de relevância da imagem. Nas três edições consultadas, o 1.º ano foi o que teve mais páginas de conteúdos e mais páginas com relevância de imagem, à exceção da edição de 64 em que a dominância da imagem na página é superior no 2.º ano (40 e 36, respetivamente). O desenho geométrico domina individualmente em número de páginas nos três manuais observados (70, 77, 99), contudo o conjunto das páginas dedicadas ao desenho livre e à composição decorativa será sempre superior (82, 95, 112) na distribuição de conteúdos e imagens.

Seguindo o modelo inicial de Betâmio, o manual dá entrada pelo desenho livre apresentando uma listagem, pouca exaustiva, em “Material necessário para o desenho livre” (fig. 106). Dando continuidade à defesa da humanização no desenho, o manual principia por uma imagem com rosto, na verdadeira aceção da palavra, tendo como legenda “material necessário para...”. Na realidade, o título sacrifica a fotografia: mais do que os materiais necessários, mostra-se a sua utilização por um jovem rapaz, diferentemente do que sucedia em 1950, onde apenas constavam materiais de pintura (guaches, godés, copo com água, paleta, pincéis), sem qualquer possibilidade de identificação do género do utilizador. Faltam, obviamente, o lápis de grafite, de cor e outros (são materiais de pintural):

Fig. 106. Material, m5, p. 7

MATERIAL NECESSÁRIO PARA DESENHO LIVRE

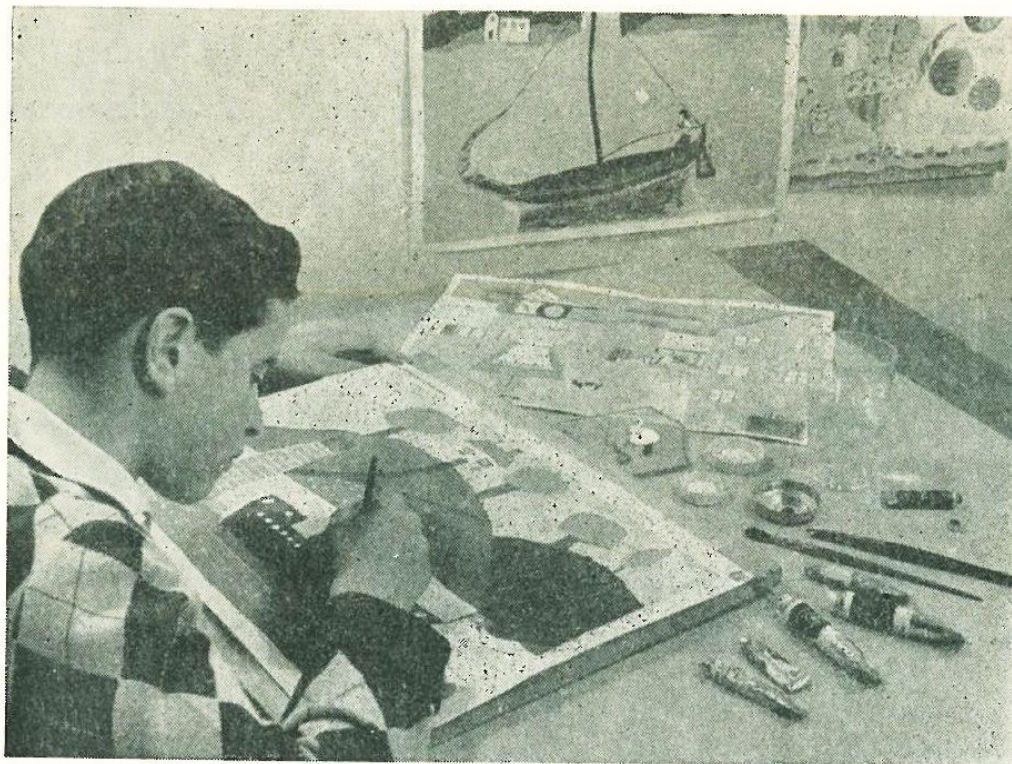
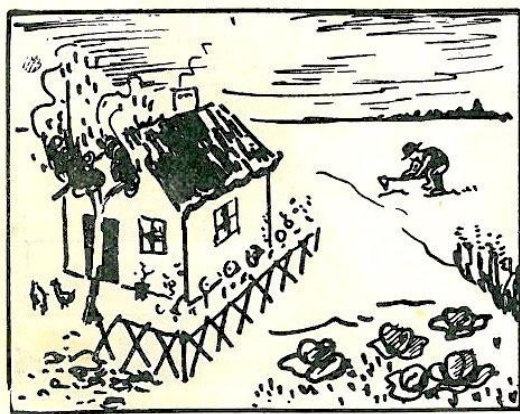


FOTO H. NOVAIS

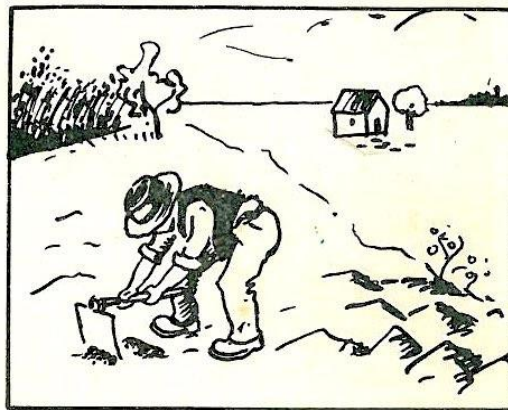
Na sequência, em “Como se trabalha” indicam-se as três fases da pintura a guache (1.^a esboço leve e sem pormenores, 2.^a pintura das superfícies maiores, 3.^a enriquecimento do trabalho com pintura dos pormenores). Após esta lição, com respetiva imagem ilustrativa, transita-se para “Alguns princípios de composição”, mantendo o recurso a uma estratégia de colocação de “BEM” e de “MAL” em paralelo, tendo em atenção a ideia que se quer transmitir (fig. 107). Os elementos da composição, estereotipados, cumprindo a regra, são “um homem cavando” e “uma casa no campo” asseada e fumegante, elementos perfeitamente arcaicos, mesmo atendendo ao ano da sua apresentação, 1955, e às características de regime fechado e autoritário onde se inscreviam:

Fig. 107. Alguns princípios de composição, m5, p. 12

Nos esquemas que se seguem mostra-se como numa composição se deve ajustar a ideia que a orientou à importância relativa dos elementos que a compõem.



Um homem cavando — MAL
Uma casa no campo — BEM

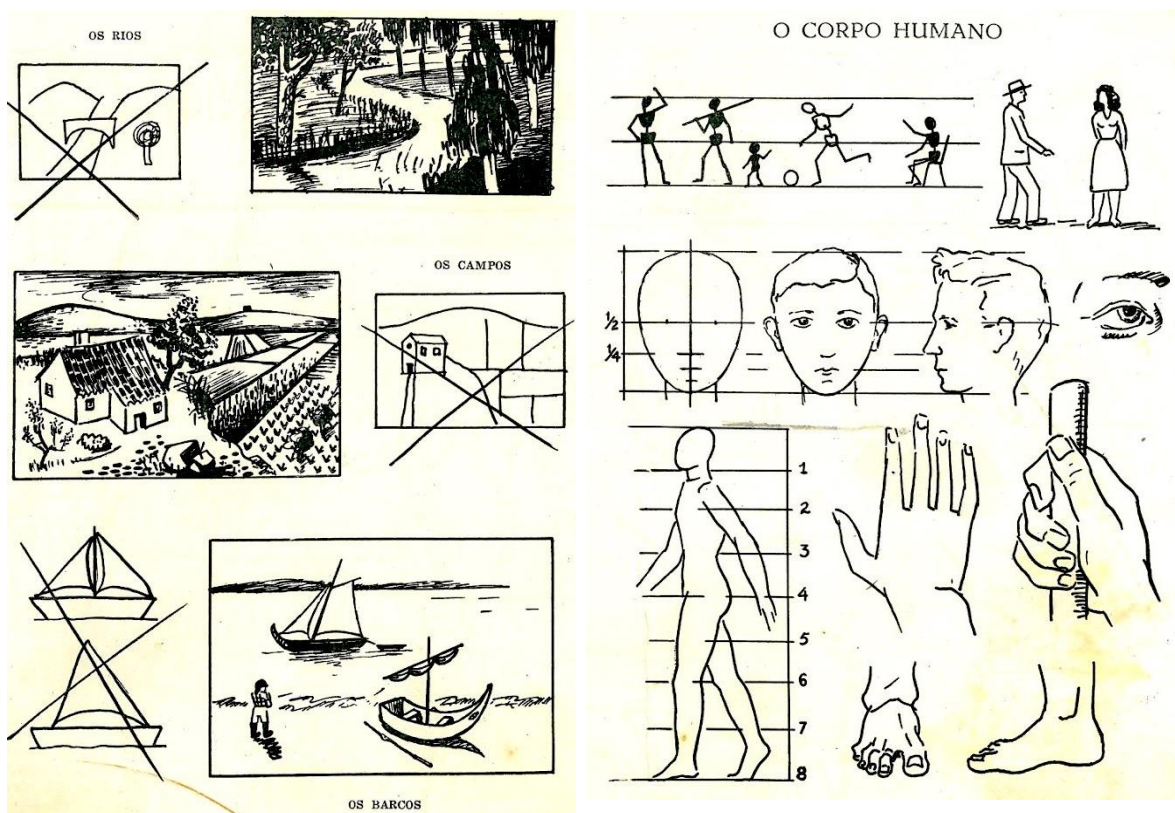


Um homem cavando — BEM
Uma casa no campo — MAL

Nas situações apresentadas nesta imagem, os recursos para a boa composição em perspectiva não prescindem do formato retangular, próprio da narrativa em paisagem e da transmissão de equilíbrio/repouso (dada pela horizontalidade do espaço); da largueza de vistas/distanciamento (colocação da linha do horizonte acima do meio do plano de representação). Os elementos remetem ao imaginário adotado: vida ao ar livre, campo, calma, ordem. Na composição: rios, campos, barcos (fig. 108).

Na secção relativa a “O corpo humano”, parte-se da estilização da estrutura do corpo pelo desenho de linhas figurando o movimento (gestos do trabalho agrícola/caça e do desporto); mostra-se um casal: o homem: calçado, de chapéu e ativo (mãos à mostra, em ação), de lado, a mover-se, em posição de demanda, a mulher: sem rosto, descalça e passiva (mãos escondidas atrás das costas, sem ação), de frente, imóvel, em posição de oferta; desenho do rosto, do corpo masculino, das mãos (uma a agarrar um cabo de uma ferramenta) e dos pés. O homem tem sempre maior tamanho e ocupa maior espaço nas representações do que a mulher independentemente de se encontrar próximo ou afastado:

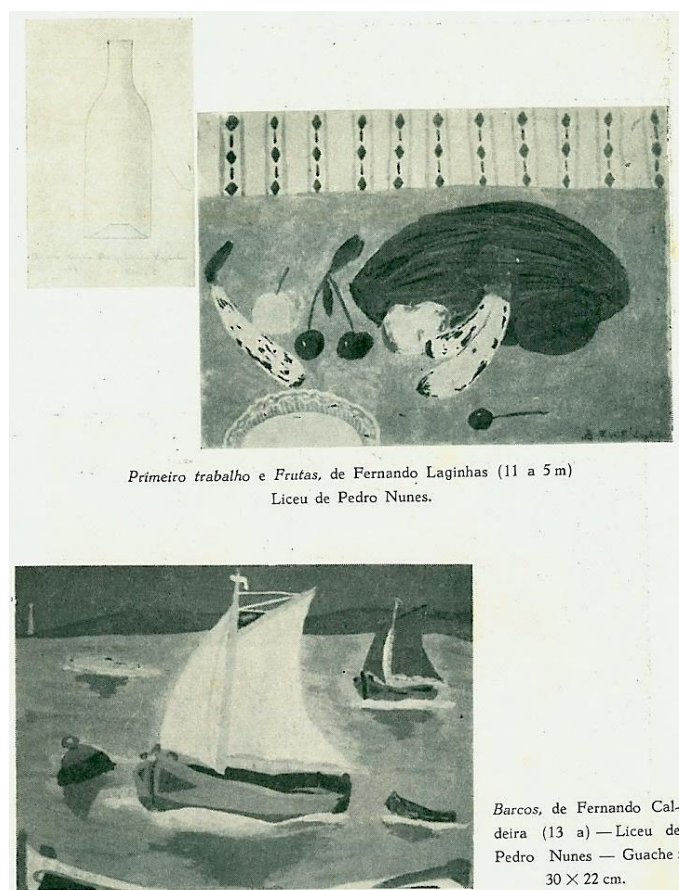
Fig. 108. Princípios de composição e “o corpo humano”, m5, pp. 14-15



Ainda no desenho livre faz-se referência, em página inteira, ao desenho de “árvores” e “animais”. Em “Assuntos” do desenho livre: paisagem (campo, monte, rio, árvores, casa, castelo, animais, mulheres - “lavadeiras” e “a encherem as bilhas”, pastor, flores, “A selva africana”, “Acampamento da Mocidade” com “barracas... rapazes trabalhando”); festas: “(Um presépio, Uma chaminé com sapatos e brinquedos, A Páscoa, Um arraial”); espetáculos: “O circo (cavalos enfeitados...palhaços, equilibristas...), Uma cena duma fita de “cowboys” [sic] (chapéus grandes...lutas...pistolas...cavalos...), Uma tourada” (pp. 17-19). Quanto à figura humana deve desenhar-se: um jardim ao domingo, pescadores numa praia, banhistas, pastor, homem cavando; a animais: “capoeira, uma vaca com um vitelinho, as andorinhas fazem o ninho, as andorinhas vão-se embora, os pardais e o espantalho, os pombos, borboleta e flores, a raposa”. A lista inclui ainda: trabalhos do campo, trabalhos da cidade, profissões, desportos, transportes (“aviões, um autocarro, um carro de bois, um automóvel na estrada, carros elétricos, barcos, o comboio”); fantasias; das casas.

Enquanto no anterior manual de Betâmio se ofereciam ao aluno imagens ilustrativas do progresso que dele se esperava viesse a realizar ao longo do ano, nesta tal comparação não é linearmente referida, antes recorre-se aos exemplos *Primeiro trabalho* (desenho de uma garrafa, em cima à esquerda), a um guache denominado *Frutas* (com a idade do autor: “11 a 5m”) e a um outro, *Barcos* (13 a), ambos de pintura. Os alunos frequentam o Liceu de Pedro Nunes.

Fig. 109. Primeiro trabalho, m5, p. 23



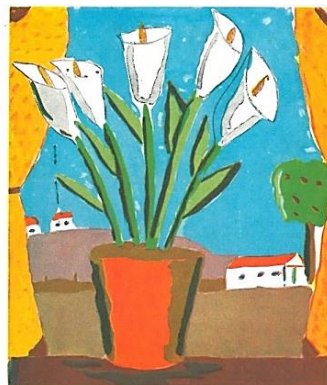
A temática dos outros trabalhos mostrados inclui o presépio, em *Nascimento do Menino Jesus*, como na edição anterior, e a referência ao ambiente doméstico: *Vaso numa janela* (fig. 110). Em substituição do desenho *Capoeira* e da pintura de ‘estação de caminho-de-ferro’, em 1950, surge agora *Acampamento* (‘da M.P.’²⁰⁸) e *Arraial*:

²⁰⁸ Mocidade Portuguesa?

Fig. 110. Exemplos, desenho livre, m5, pp. 24-25



Acampamento, de Jorge Mendes (12 a) Liceu de Pedro Nunes. — Guache: 30 × 22 cm.



"VASO NUMA JANELA" de J. Moura (10a 7m) Prof. A. Carreira Guache: 33 × 25 cm.



Nascimento do Menino Jesus, de Corte Real (10 a 11 m) Guache: 29 × 22 cm.



"ARRAIAL" de Rodrigues da Silva (11a) Guache: 33 × 22 cm.

Igualmente, "A chuva", único caso em que é representada nos manuais estudados (fig. 111) – (serve a ilustração do cumprimento do dever, do trabalho abnegado!):

Fig. 111. Desenho livre, "A chuva", m5, p. 26



"A CHUVA" de Carlos Luís Cardoso (13a) Liceu de Pedro Nunes (Prof. A. Carreira) Guache: 30 × 22 cm.

Em *composição decorativa*, mostram-se os “primeiros ensaios baseados na lei” da repetição linear e em superfície e na lei de simetria; o uso de motivos decorativos; a aplicação de guache ou aguarela. As fotografias são de uma barra de vestido, lenço bordado, renda portuguesa, tecidos “modernos” com padrões, tapete de Arraiolos, empedrados, azulejos. Afirma-se que “os tecidos refletem admiravelmente o gosto decorativo de cada época” e que “na arte decorativa do povo, dos artífices e dos artistas portugueses salientam-se respetivamente pelo seu colorido e bizarria os jugos do Norte; pela sua originalidade os empedrados de Lisboa; e pela utilidade, espalhados por todo o País, os azulejos”; que a cerâmica “oferece inúmeros exemplos de encantadoras composições decorativas” (fig. 112):

Fig. 112. Objetos, em composição decorativa, m5, p. 26

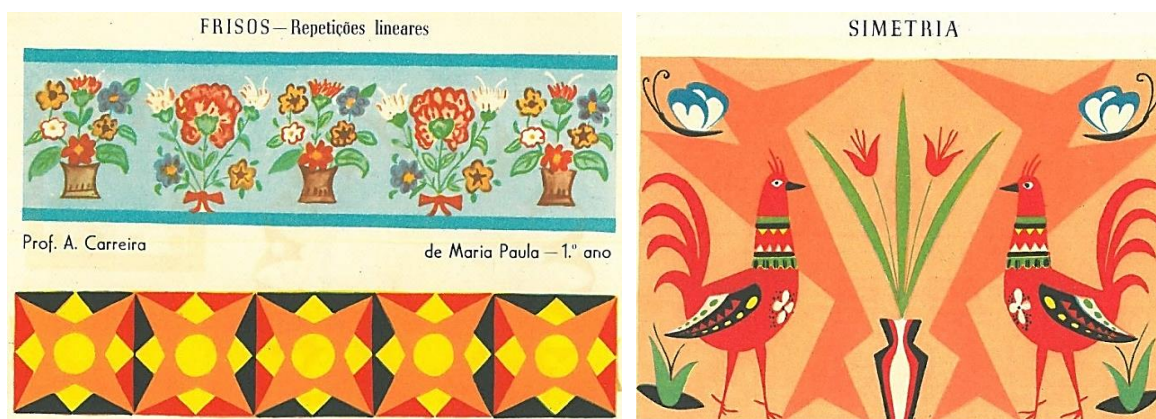


Apresentam-se as leis da repetição (diversas possibilidades de organização dos elementos constituintes de um módulo e padrão), as redes construtivas mais usadas e vários projetos de aplicação dos traçados nos motivos a desenhar. As imagens dos exemplos de repetições (lineares simples, alternantes, em superfície, simetria) remetem ao imaginário de que temos vindo a apontar: o peixe, o anzol, a flor, o campo, a as conservas, a habitação, o moinho, o animal doméstico, a criança, etc.

Os arranjos florais de frisos, os padrões geométricos e as flores e aves em simetria, demonstram a elaboração plástica pretendida quanto a técnica, motivo e grau de acabamento

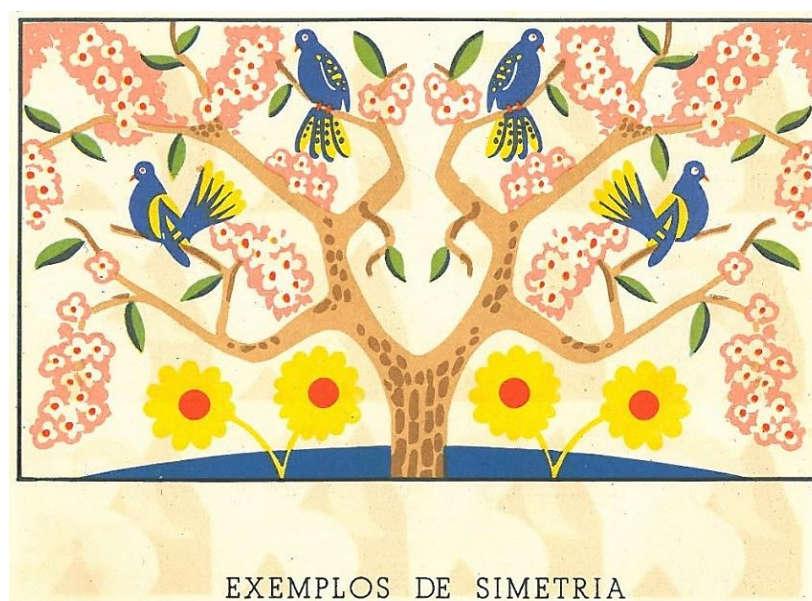
dos trabalhos a apresentar; o manancial de onde provêm é o mesmo do artesanato: o povo, em sentido lato (fig. 113). Ocorrem, por outro lado, inclusões formais da arte decorativa com algumas aproximações ao modernismo de autores portugueses deste período, na proposta “Simetria”:

Fig. 113. Exemplo, frisos e simetria, m5, p. 38



As representações estilizadas, mantêm-se e, igualmente, a dimensão simbólica: arranjo floral com laço, galo, borboleta, torre, o campo, o casario, aves (do paraíso), árvores floridas, etc.; tudo numa oferta totalmente idílica:

Fig. 114. Simetria, m5, p. 39



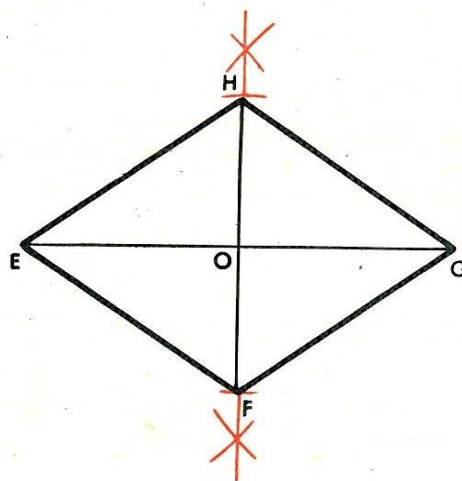
O desenho geométrico finaliza a matéria do 1.º ano. Apresenta-se em fotografia a listagem do material necessário. Também a forma correta de utilizar os utensílios, a descrição sobre o “uso e conservação do material”, a realização dos traçados, a preparação do lápis e da borracha ou a fixação do papel, continuam a merecer destaque. Mantém-se o modelo didático da execução dos traçados, proposto em 1950, em “como executar”. A construção geométrica obedece aos moldes expositivos e representativos tradicionais: 1.º o nome da “construção”, 2.º o “dado”, 3.º a indicação dos traçados e sua sequência, 4.º a marcação, 5.º a obtenção da figura: todo o processo é explicado em texto (fig. 115). No processo são usados vários tipos de linha: a “fina” contínua, o carmim ou tracejado e a “grossa”:

Fig. 115. Construção do losango, m5, p. 69

6— Construção do losango dadas as diagonais.

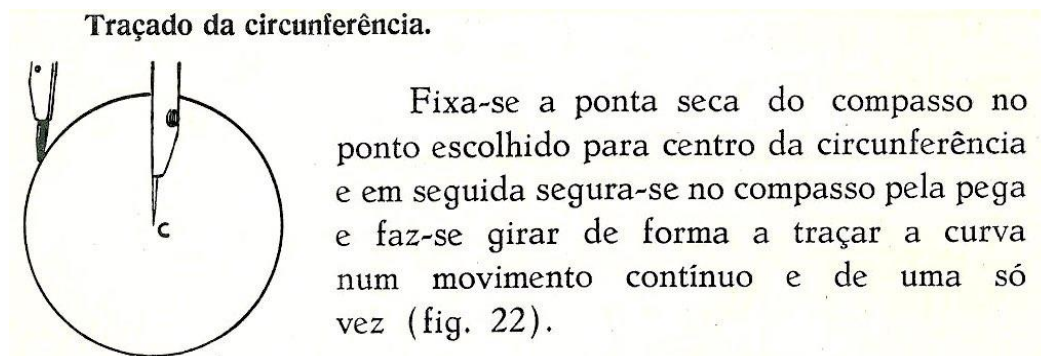
Dado: as medidas 6 e 4 cm. das diagonais.

Desenhada a diagonal maior \overline{EG} traça-se a perpendicular ao meio que determina o centro O . Nesta marcam-se $\overline{OH} = \overline{OF} = \frac{1}{2} \times 4 \text{ cm.} = 2 \text{ cm.}$ Desenham-se \overline{EH} , \overline{HG} , \overline{GF} e \overline{FE} e obtém-se o losango cujas diagonais têm as medidas dadas.



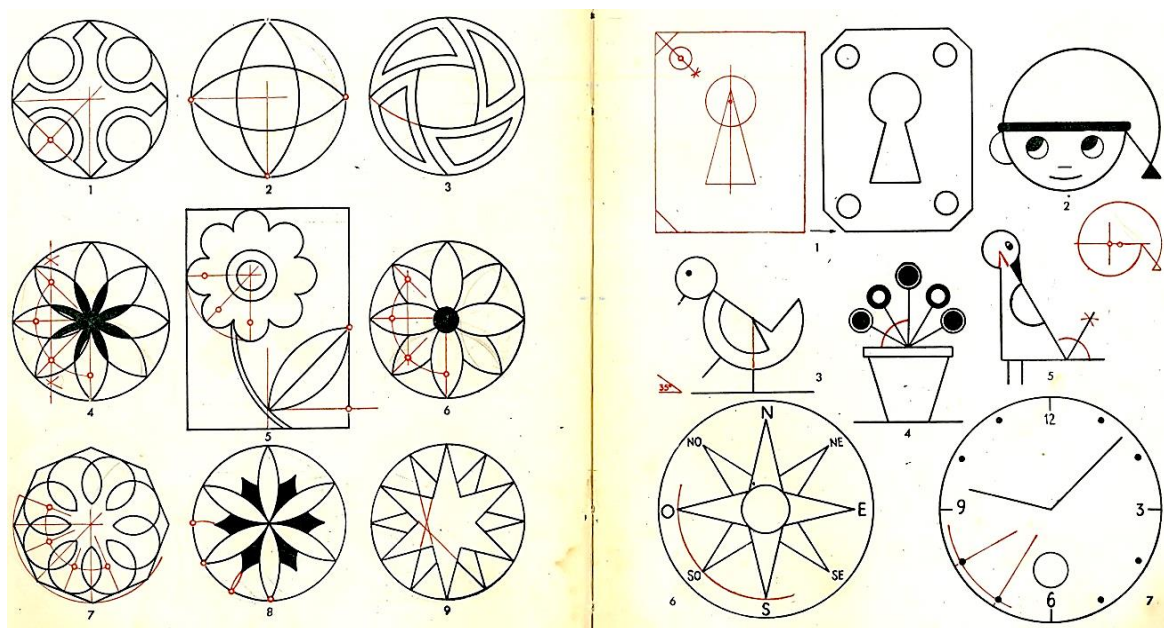
A informação dos rotinas do desenho é vertida em norma para melhor ser integrada pelo aluno: a esquadria do papel, os aspetos convencionais das linhas, os ‘pormenores’ do desenho, a passagem a tinta, etc. Igualmente, é transmitido o melhor uso dos instrumentos de desenho: o autor recorre à forma de prescrição padrão do desenho geométrico (fig. 116):

Fig. 116. Circunferência, m5, p. 70



No final dos conteúdos de cada ano apresenta-se no manual um conjunto de páginas dedicadas a exercícios de construção das figuras estudadas. Ali, o aluno “Deve em primeiro lugar compreender como se constrói o desenho e seguidamente executá-lo”. As instruções dos traçados são para seguir inteiramente, contudo, as mesmas serão executadas com cerca do dobro ou do triplo das dimensões apresentadas (fig. 117). Contudo, em ambos os manuais de Betâmio – no final dos exercícios apontados acima, sobre desenho geométrico – é oferecida uma página de trabalhos ‘ilustrativos’ (em baixo à direita) dos assuntos estudados, “para recapitular alguns traçados e sugerir outros desenhos à imaginação do aluno”:

Fig. 117. Exercícios de aplicação dos traçados, m5, pp. 82-83



Entrando no 2.º ano, novamente a linguagem utilizada apela aos afetos, numa comunicação em tom de apresentação escrita, no regresso das férias, estabelece-se uma ponte entre o “eu” passado e o “eu” futuro.

As matérias a desenvolver não vão diferir, no essencial, daquilo que foi estudado no 1.º ano. Os “Assuntos” de *desenho livre* são semelhantes no tema mas não no conteúdo. A título de exemplo, onde se indicava, para o tema “paisagem”: campo, monte, rio, árvores, casa, castelo, animais, mulheres - “lavadeiras” e “a encherem as bilhas”, pastor, flores, a selva africana, acampamento da Mocidade... encontramos para este ano de escolaridade: “Um jardim” com pessoas, “As árvores no Outono”, “Um moinho e o moleiro”, “um largo com uma estátua (desenhe uma estátua conhecida... não esqueça as pessoas que passa perto)”, “A neve”. Progride-se na paisagem com a introdução da figura humana e de ambientes mais distantes e de difícil representação.

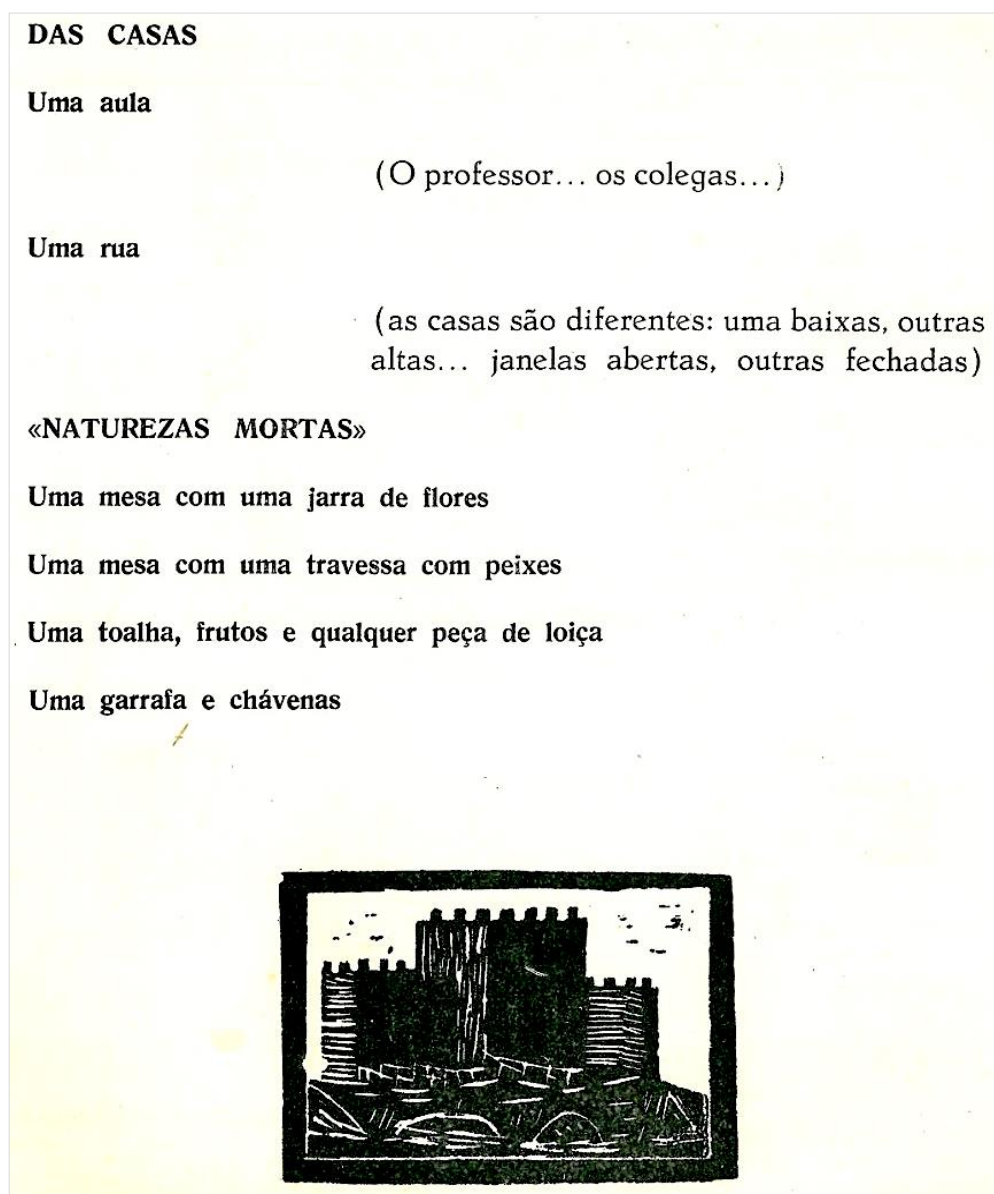
No restante, não ocorrem significativas alterações no texto verbal, permanecem as festas, espetáculos, figura humana, animais, trabalhos de campo, trabalhos da cidade, profissões, desportos, fantasias, das casas, “naturezas Mortas”

Como vimos, no manual de 1950, Betâmio introduziu, no final da exposição sobre os assuntos do *desenho livre*, uma pequena e “desajeitada” figura humana (feminina !) produzida por um aluno (desconhecido), provavelmente para valorizar a livre expressão. Em 1955 o autor também não dispensou a introdução de um apontamento de imagem, após “assuntos” de desenho livre, agora sem qualquer justificação direta com o tema a tratar. Ou seja, cumprindo uma prática relativamente comum, introduziu, fora do contexto, uma imagem-fragmento de valor simbólico. Assim, assiste-se na página 94 à reprodução de um castelo, de linogravura de aluno (fig. 118), sem qualquer necessidade aparente, note-se que este não é sequer referido nos exemplos a desenhar.

O ideário recorrente define e enquadra a vida das gentes e fornece o retrato do país: ensolarado, limpo, ordeiro, cheio de tipicidade, de cidadãos trabalhadores e alegres. A cidade tem características de aldeia. Varia na maior dimensão, mas tudo parece obedecer a uma escala propositadamente humana: os prédios são baixos, as ruas estreitas, as cores garridas. A máquina está ausente. O bulício não existe. Nesta encenação pintada, de cuidada composição, poderia dizer-se que o autor se inspirou nas obras do pintor lisboeta Carlos Botelho (fig.119).

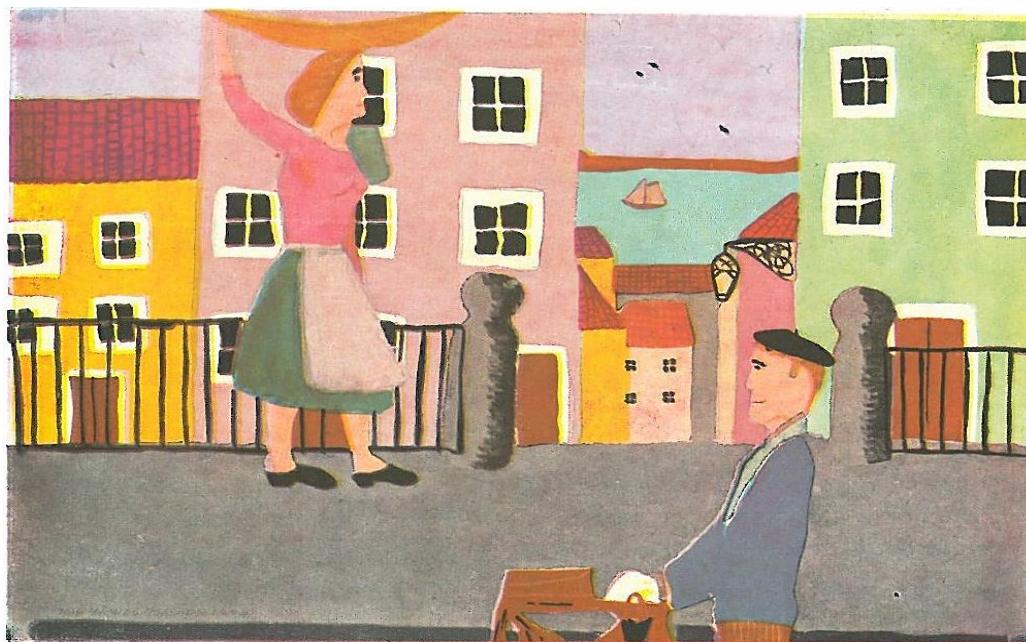
A vida rural e a defesa da natureza persistem. Se no manual de 1950 se dava destaque a “Pastores e ovelhas” (p. 91), por exemplo, cinco anos depois a atividade agrícola “A vindima” (fig. 120), virá a integrar o conjunto de estampas da mesma temática.

Fig. 118. Castelo, em assuntos, m5



Em *composição decorativa*, no 2.º ano, estuda-se a lei da irradiação e repetição por decalque, a cor (escolha das cores, rosa das cores, harmonias) e repetições em superfície.

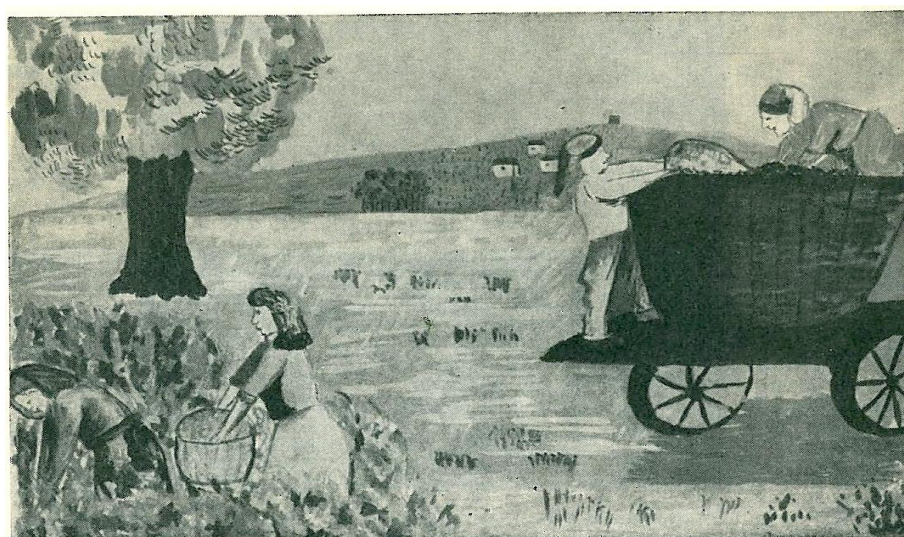
Fig. 119. Lisboa, m5, p. 99



“LISBOA” de José M. Coelho (13a)
Guache: 41 x 28 cm.

No final desta modalidade, culminando uma série de trabalhos decorativos, apresentam-se problemas concretos de composição: “calendário”, mosaicos, tampa de caixa, “cercadura”, “jogo de cores”, “decoração de um losango”.

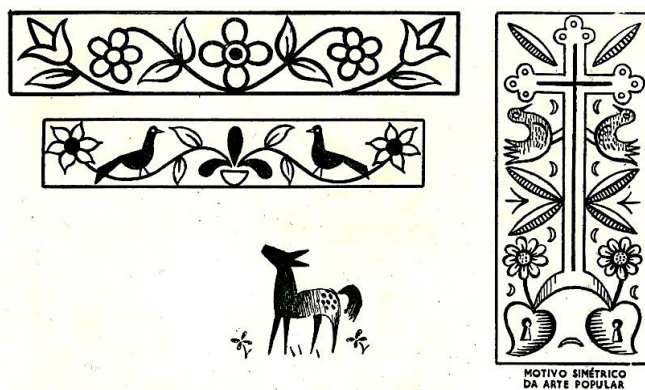
Fig. 120. Assuntos de desenho livre, “A vindima”, p. 96



«A vindima», de Firmino Augusto (13 a) — Liceu de Pedro Nunes
Guache : 40 x 27 cm.

Os trabalhos manuais do Programa de Desenho de 1954 terão contribuído para a manutenção de propostas de índole utilitária. Nos motivos em simetria provenientes da “arte popular” observam-se flores, pássaros, estrela, uma cruz e dois sugestivos corações-fechadura (fig. 121).

Fig. 121. Repetições em superfície (pormenor), m5, p. 115



No desenho geométrico, mantém-se o modelo de exposição dos conteúdos e as sequências a adotar nos traçados, dá-se a nomenclatura do desenho, os gestos a adotar pelo aluno no manuseamento dos utensílios do desenho para a melhor execução. No 2.º ano estuda-se o triângulo e a circunferência:

Fig. 122. Exercícios com diversas instruções: traçados, circunferência e letras, m5, pp. 138-139



Este manual sofre algumas alterações no conjunto das imagens, relativamente à sua edição anterior, retiram-se algumas, acrescentam-se mais, especialmente de *desenho livre* e *composição decorativa*. Quanto às imagens da história da arte, ligadas à explicação das regras da composição decorativa, mantém-se a fotografia do Claustro românico de Guimarães (“um bom exemplo”), a janela do convento de Cristo (“um maravilhoso exemplo”), Igreja da Graça de Santarém (“Belo exemplo da lei da irradiação”), o silhar de azulejos do ‘Palácio da M.P. em Lisboa’ (de “belo efeito”), o motivo decorativo do (“grandioso”) mosteiro de Santa Clara, em Vila do Conde, um “óculo” do Mosteiro de Alcobaça com o “signo-saimão”.

6.4. Programa de “Desenho e trabalhos manuais”, 2.º ciclo, 1954

Replicando a decisão relativa ao 1.º ciclo, o texto²⁰⁹, segue o modelo de 1948, com “observações”; indicações, em “livros para o ensino”; e conteúdos por modalidade: *desenho à vista*, *composição decorativa* e *desenho geométrico*. No elenco curricular os *trabalhos manuais* ficariam remetidos ao ciclo anterior (1.º e 2.º ano).

6.5. MANUAL 6, Maria Helena Abreu e F. Pessegueiro Miranda, 1963

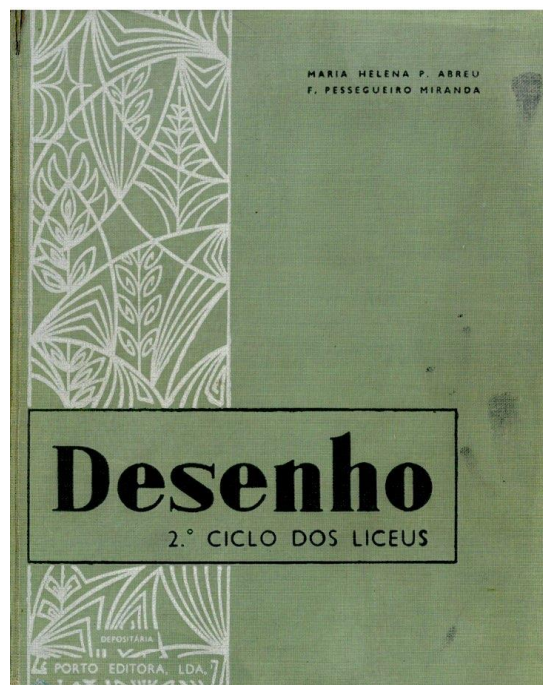
O ministro da Educação Nacional, Pires de Lima, aprovou novamente os programas das disciplinas do ensino liceal²¹⁰, na convicção de que o “exercício docente fez reconhecer a necessidade de introduzir algumas modificações [...] de forma a acomodá-los à capacidade recetiva dos alunos”.

O texto, do 2ºciclo, mantém quase intactas as linhas da reforma de 1948 (fig. 123).

²⁰⁹ Decreto n.º 39807 de 7 de setembro de 1954, pp. 1064-1066.

²¹⁰ Programa de “Desenho e trabalhos manuais”, Decreto n.º 39807 de 7 de setembro de 1954, pp. 1061-1066.

Fig. 123. Capa, m6, Maria Helena Abreu e F. Pessegueiro Miranda



O compêndio, “aprovado oficialmente como livro único” (27-IV-1963) para o 2.º ciclo liceal, foi editado pela Porto Editora e representa uma das muitas edições conhecidas (1958, 1968, 1972...). “Todos os exemplares são numerados [n.º 17147] e autenticados pelo Ministério da Educação Nacional”. A autora já havia publicado na mesma editora, em 1954, *Compêndio de Desenho*, para o 3.º ciclo dos liceus, em parceria com J. A. Ferrer Antunes e, em 1958, *Compêndio de Desenho*, para o 2.º ciclo dos liceus, com Pessegueiro Miranda. Embora mantendo um núcleo imagético e identitário comum, todas as edições do 2.º ciclo apresentam algumas novas imagens, numa clara intenção de adaptação às circunstâncias.

Comparativamente ao manual do 2.º ciclo, de Adolfo e Rodrigo Faria de Castro, anteriormente analisado, a maior parte deste livro recorre a páginas de grande colorido, essencialmente nas estampas de *desenho à vista* e *composição decorativa*, destacando-se as diversas “naturezas-mortas” e a produção das artes decorativas regionais. No desenho geométrico, obviamente, e no desenho à vista de traçado rigoroso (noções de perspetiva, representação de poliedros de figuras planas e de revolução ou sombreados) predomina o modelo “a preto e branco”.

O livro de Abreu e Miranda resulta numa espécie de síntese de tudo quanto havia sido elaborado no desenho dos liceus até meados da década de 1950 (quadro 16):

Quadro 16. Autoria-identificação, materialidade e estruturação - Dimensão 1, m6	
Categoria 1. Autoria do manual	
Subcategorias:	Indicadores:
1. Nome do autor	Maria Helena P. de Abreu F. Pessegueiro Miranda
2. Profissão/ocupação	Sem referência a profissão
3. Formação do autor	Sem referência a formação
Categoria 2. Materialidade do manual	
4. Nome do manual	COMPÊNDIO DE DESENHO
5. Ciclo de estudos/Anos do Ensino Liceal/Classes	2.º CICLO DOS LICEUS (3.º, 4.º e 5.º anos)
6. Ano de publicação	Sem referência (provação em 1963)
7. Local de publicação	Porto
8. Editora	Porto Editora Ld.ª (Depositária)
9. Validação: Decreto-lei do manual	D. G., n.º 100, II Série, de 27 de Abril de 1963
10. Aprovação oficial	Livro único (aprovado oficialmente como)
Categoria 3. Materialidade	
11. Cor no manual	Com cores na capa e cores no interior
12. Área da capa	20x24cm
13. Peso	700
14. Número de páginas	(136 numeradas, sem estampas)
15. Tipo de capa	Capa dura (cartonada)
Categoria 4. Estruturação	
16. Presença do programa	Com Programa de Desenho
17. Conteúdos do Programa no manual (listagem dos conteúdos do Programa apresentados nas págs. do manual).	DESENHO À VISTA - 3.º, 4.º e 5.º ano (pp. 5 - 38) PROGRAMA - 2.º CICLO 3.ºANO - Esboço rápido e cópia acabada de modelos variados. 4.ºANO - Continuação do programa do ano anterior,

	<p>acrescido da cópia de grupos de objetos.</p> <p>5.ºANO - O mesmo programa do ano anterior.</p> <p>Temas do conteúdo Desenho à vista:</p> <p>Noções de perspectiva: Generalidades; Perspetiva do quadrado [do retângulo, do círculo]; Desenho de objetos de expressão plana; Desenho de formas polédricas; Desenho de formas de revolução.</p> <p>Sombreado e colorido: Sombreado; Colorido.</p> <p>Execução do desenho: Noções práticas; Desenho de memória; Esboço ou apontamento; Interpretação de trechos da natureza; Meios de expressão e técnicas; Gravura</p> <p>COMPOSIÇÃO DECORATIVA - 3.º, 4.º e 5.º ano (pp. 39 - 92)</p> <p>PROGRAMA - 2.º CICLO</p> <p>3.ºANO - Aplicação dos conhecimentos adquiridos no 1.º ciclo à resolução de problemas concretos; Desenho de letras com caráter artístico.</p> <p>4.ºANO - O mesmo programa do ano anterior, tendo em vista o desenvolvimento natural dos alunos. Noções de estilização.</p> <p>5.ºANO -Continuação dos programas dos anos anteriores.</p> <p>Temas do conteúdo Composição decorativa:</p> <p>Composição decorativa: Generalidades; Princípios de composição decorativa; Noções práticas.</p> <p>Colorido: Harmonia das cores; Cores quentes e cores frias; Noções práticas</p> <p>Técnicas e processos: Esbatidos; Repetições</p> <p>Letras artísticas: Generalidades; Letras capitulares e monogramas</p> <p>Estilização: Noções gerais</p> <p>A composição decorativa na história da arte: Introdução; Pré-história; Estilo egípcio; Arte caldaico-assíria; Arte persa; Estilo grego; Estilo romano; Estilo bizantino; Estilo árabe; Estilo românico; Estilo gótico; Estilo manuelino; Arte Indo-Portuguesa; Estilo renascença; Arte moderna; Arte decorativa regional (olaria, bonecos de barro, canga de bois (Douro), barco moliceiro (Aveiro), tapete de Arraiolos, bordados regionais).</p> <p>Aplicações práticas da composição decorativa: Introdução; Cerâmica (Faiança portuguesa; Azulejos); Tecidos; Tapeçaria; Ferro forjado; Mosaico; Vitral; Ex-libris; Arte publicitária.</p> <p>DESENHO GEOMÉTRICO - 3.º, 4.º e 5.º ano (pp. 93-129)</p> <p>PROGRAMA - 2.º CICLO</p> <p>3.ºANO - Traçado da tangente à circunferência num ponto desta e das tangentes à circunferência dirigidos de um ponto exterior.</p> <p>Traçado do óvulo [...] Traçado da oval.</p> <p>4.ºANO - Traçado dos arcos [em ogiva, abatido, contracurvado].</p> <p>5.ºANO - Cónicas. Traçados [da elipse, da parábola, da hipérbole]. Traçado da tangente e da normal a estas curvas [...].</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Temas do conteúdo Desenho geométrico:</p> <p>Material para desenho geométrico: Generalidades</p> <p>Tangentes à circunferência (3.º ano): Generalidades; Traçado da tangente à circunferência [...].</p> <p>Linhas concordantes (3.º ano): Generalidades; Problemas; Óvulo [e traçado do]; Oval [e traçado da].</p> <p>Traçado dos arcos (4.º ano): Introdução ao estudo dos arcos; Arcos [definição e traçado: de volta inteira, em ogiva, abatido, contracurvado]</p> <p>Cónicas (5.º ano): Generalidades; Elipse; Parábola; Hipérbole [Introdução; Traçado da elipse; Traçado da tangente e da normal à...].</p>
18. Conteúdo mais relevante em número de págs.	Composição decorativa (53 págs.)
19. Conteúdo menos relevante em número de págs.	Desenho à vista (33 págs.) Desenho geométrico (36 págs.)
20. Conteúdo suprimido	Sem conteúdo suprimido
21. Relevância das imagens nos conteúdos	Composição decorativa (38 págs.) Desenho à vista (22 págs.) Desenho geométrico (11 págs.)
22. Texto introdutório	Sem texto introdutório
23. Presença de índice	Com índice
24. Modo de organização	Por conteúdos (e anos, com Desenho à vista, composição decorativa, desenho geométrico)

Colhe nítidas influências em Luís Passos e Martins Barata, Augusto do Nascimento, nos Faria de Castro, Betâmio de Almeida e Manuel Filipe, autores das artes plásticas – este último arredado dos circuitos oficiais, muito provavelmente devido às suas convicções políticas, uma vez que o livro por si apresentado possui qualidade não inferior aos demais, mesmo atendendo aos limites que o “livro único” impunha. A distribuição de conteúdos obedece ao figurino adotado por Abreu e Miranda.

O compêndio segue uma organização idêntica ao de Betâmio de Almeida para o 1.º ciclo, no entanto, como fizeram os predecessores Faria de Castro no 2.º ciclo, os autores não separam as matérias por anos de escolaridade, mas por modalidades: desenho à vista (ocupa 54 páginas), composição decorativa (91), desenho geométrico (46). Em 218 páginas do manual

(sendo 17 em branco), 191 são dedicadas à apresentação efetiva de conteúdos. Destas, 71 apresentam dominância da imagem sobre o texto (quadro 17).

Quadro 17. Distribuição de conteúdos e imagens por anos, em número de páginas - m6									
Anos/ Classes	Conteúdos						N.º de págs. dedicadas a conteúdos/ano	N.º de págs. com imagem de página inteira/ano	N.º total de págs.
	Desenho à vista		Composição decorativa		Desenho geométrico				
	N.º de págs.	N.º de págs. com predomínio da imagem	N.º de págs.	N.º de págs. com pred. da imagem	N.º de págs.	N.º de págs. com pred. da imagem			
3.º 4.º 5.º	54 (+10 em branco)	22	91 (+7em branco)	38	46	11	191	71	
Total	54	22	91	38	46	11	191 (+17 = 208)	71	218

O desenho à vista e a composição decorativa, mais do que o geométrico, recorrem à imagem para a explicação e demonstração dos conteúdos. No geométrico o texto verbal indica as definições e descreve o processo, a imagem dá a conhecer, faseadamente, os gestos da mão, a posição do observador e os traçados executados.

Analisando a produção de manuais desta dupla e confrontando os dados – deste com os de um anterior (de 1958) e de um posterior (de 1968) – conclui-se que o número de páginas dos manuais aumenta substancialmente: 208 em 1958 e 286 em 1968. Entre as três edições dá-se um acréscimo de 60 páginas para a exemplificação dos mesmos conteúdos. O desenho à vista terá um incremento quer no número de páginas dedicadas (33 na 1.ª edição e 58 na 3.ª, total de 25), quer nas páginas com predominância de imagem (de 17 para 22). A composição decorativa regista igual crescimento: 73 dedicadas e 30 com predominância de imagem em 1958, para 100 e 41 respetivamente, em 1968. Por fim, no desenho geométrico, em 1958 apresentam-se os valores de 40 de páginas de conteúdos e 5 com predominância de imagem para, de novo em 1968, surgirem 59 e 12 respetivamente. Comparando os dados com os dos dois manuais acima referidos, constatou-se a existência de um aumento consolidado quer no número de páginas de conteúdos, quer no número daquelas em que a imagem domina sobre o verbal.

A modalidade *composição decorativa* dominou nas páginas dos três manuais consultados (1958, 1963, 1968) com valores em crescendo (74, 91, 100), porém a soma das páginas de *desenho à vista* e *desenho geométrico* foi-lhe sempre superior (107, 145, 158). Em termos médios nos três manuais o *desenho geométrico* igualou em importância o *desenho à vista* (48 págs.).

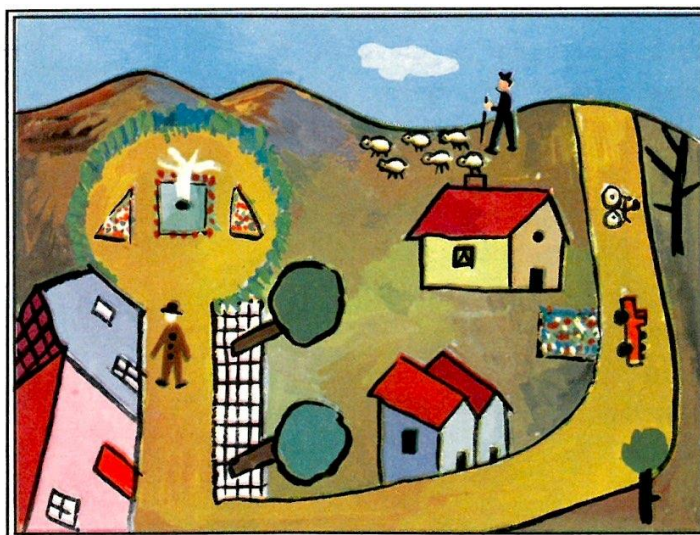
O *desenho à vista* nos três anos de escolaridade, divide-se nos subtemas: “Noções de perspectiva”, “Sombreado e colorido” e “Execução do desenho”. No 3.º ano recai no “esboço rápido e cópia acabada de modelos variados”, sendo estes acrescidos no 4.º e 5.º ano da “cópia de grupos de objetos”. Os conteúdos serão introduzidos pela referência a conhecimentos adquiridos no ciclo anterior, criando uma relação de continuidade entre aprendizagens e um ponto de partida para o desenvolvimento das matérias:

Nos desenhos livres realizados durante o 1.º ciclo, uma das maiores dificuldades que então se nos depararam consistiu na representação dos elementos que deles faziam parte [...]. Algumas das regras em que se fundamenta a observação foram sendo conhecidas e aplicadas, ainda que intuitivamente, na realização de paisagens e de outros desenhos.

A imagem seguinte (fig. 124) mostra propositadamente erros comuns do 1.º e 2.º ano:

Fig. 124. Noções de perspectiva, m6, p. 9

Fig. 1 — Este desenho livre possui características marcadamente infantis. Nele se notam vários erros de perspectiva, como sejam a desproporção entre as casas e os homens, o desenho do jardim e o do lago, que não se apresentariam com a forma circular ou quadrada. A verticalidade de algumas linhas não foi mantida e a convergência aparente dos bordos dos caminhos foi ignorada. Nota-se ainda que a intensidade do colorido é uniforme, não se diferenciando os «planos» mais próximos dos mais afastados, o que prejudica a sensação de distância que procuramos exprimir.



Em “generalidades”, *desenho livre*, os autores definem perspectiva: “ao conjunto de regras que orientam a representação dos objetos tal como os vemos chamamos perspectiva” (p. 7).

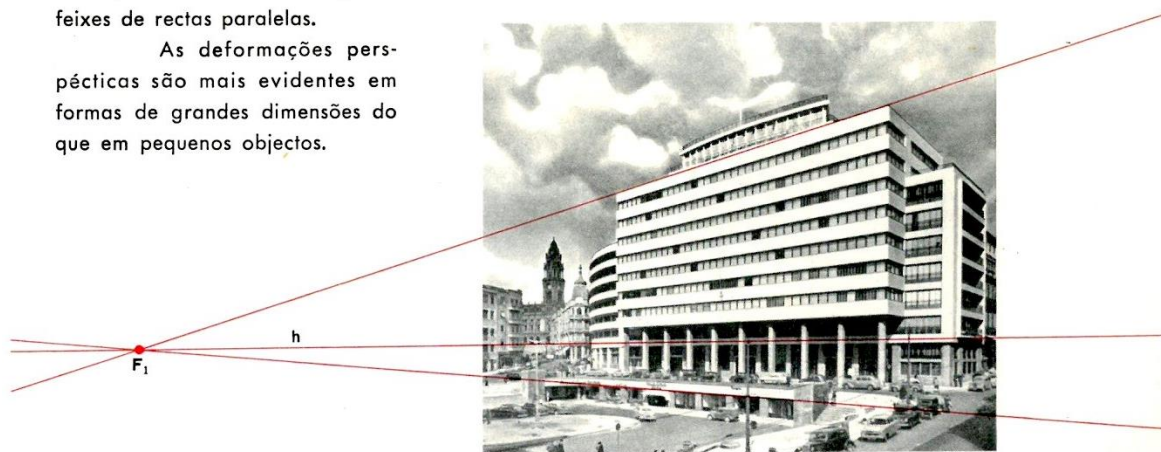
Aludindo às “deformações perspéticas ou perspectivas”, afirmam que “fomos verificando que para ‘dar a ideia’ de um objeto teremos de o desenhar como ele se apresenta aos nossos olhos, e não com a forma exata que sabemos possuir [...]. A mudança de posição do observador relativamente ao objeto observado dará origem a diversos pontos de vista” e a diferenças de percepção entre a forma real e a forma aparente dos objetos.

A compreensão da perspectiva central ou cónica, com marcação e pontos de fuga e restantes elementos visuais da gramática deste traçado, incide numa abordagem interpretativa e empírica da representação visual, onde são mostradas ilustrações da observação de um objeto (comboio) em três posições distintas e se propõe a realização de um exercício, pela observação de cenas e paisagens ou por meio de fotografias. Pela primeira vez recorre-se a uma fotografia (de uma praça do Porto) para transmitir os conhecimentos do desenho em perspectiva cónica (fig. 125). Anteriormente, os desenhos de perspectiva incidiam em sólidos geométricos e pequenos objetos, nos manuais de Betâmio, Nascimento ou dos Faria de Castro, na exploração dos efeitos de claro-escuro, dimensões das figuras, saturação da cor, etc.):

Fig. 125. Exercício de perspectiva, m6, p. 9

Os alunos podem facilmente realizar um estudo objectivo através da observação de cenas e paisagens e ainda por meio de fotografias (fig. 5), procurando nas mesmas localizar a linha do horizonte e os pontos de fuga dos feixes de rectas paralelas.

As deformações perspéticas são mais evidentes em formas de grandes dimensões do que em pequenos objectos.



São dadas indicações e exemplos pormenorizados da perspectiva do quadrado, do retângulo, do círculo, de objetos de expressão plana, de formas poliédricas, de formas de revolução:

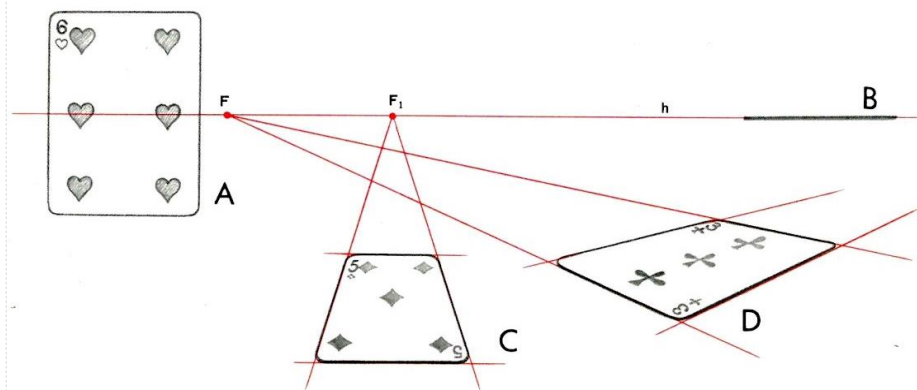
Fig. 126. Perspetiva do retângulo, m6, p. 12



Fig. 12

Como exercício, podem os alunos tomar, de um baralho, uma ou duas cartas de jogar, desenhando-as em variadas posições.

De início devem preferir-se as posições horizontais ou verticais e evitar-se as oblíquas, de mais difícil representação.



De salientar que os autores vão introduzir figuras do sexo feminino como agentes da aprendizagem (fig. 127), uma realidade excluída até ao manual de Betâmio (1950), onde se citam figuras femininas, nomeadamente na pintura a guache e na autoria das mesmas.

Fig. 127. Perspetiva do círculo (pormenor), m6, p. 13

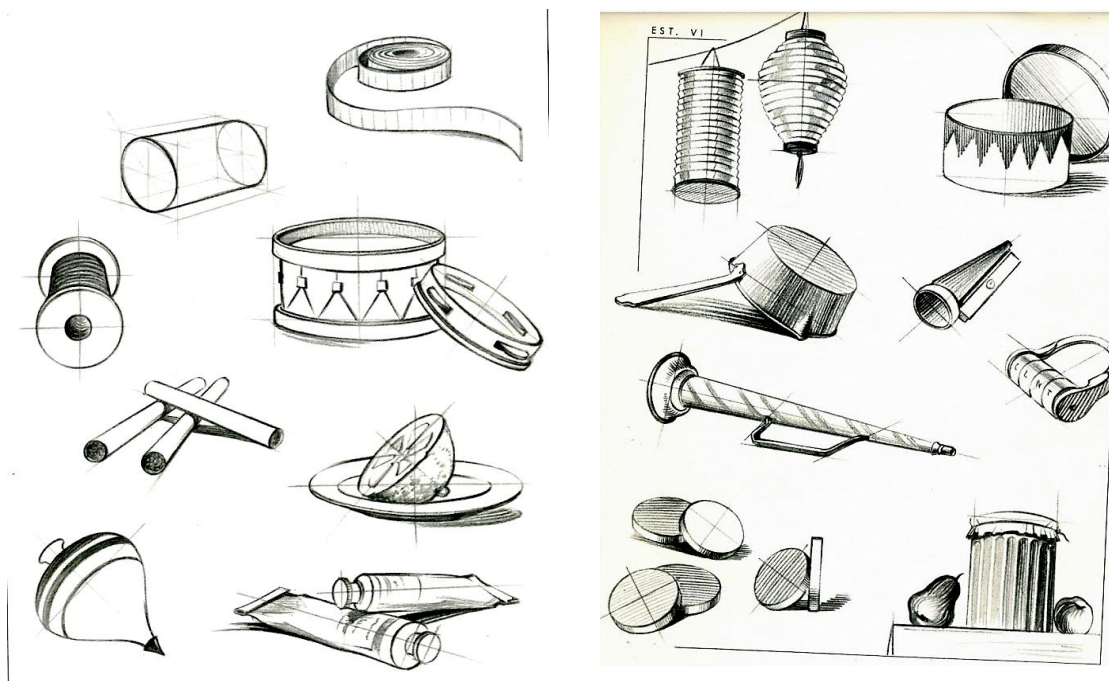


Fig. 14 — Três meninas observam a boca circular de um aquário. A menina mais alta vê-a segundo a sua verdadeira forma, e a mais pequena segundo um segmento de recta; a outra menina teria de desenhar uma elipse para representar a boca do aquário.

Supondo um quadrado circunscrito a um círculo, mais facilmente serão desenhadas as elipses representativas das posições que o círculo ocupa em relação ao observador (fig. 15).

No desenho de formas de revolução: “podemos considerar os corpos de revolução constituídos por uma infinidade de círculos, em que a medida dos raios varia sucessivamente e condiciona a forma dos objetos”. Os assuntos recorrentes nas imagens incluem agora também os objetos pessoais, do lar, da oficina, da infância, da escola, do desporto: óculos, lâmina de barbear, recipientes, brinquedos, utensílios de desenho, livros, raquetes, etc.:

Fig. 128. Formas de revolução, m6, est. V e VI



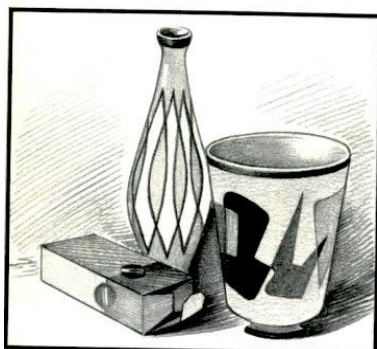
Acerca do sombreado e colorido, acrescenta-se que à representação do desenho de objetos a três dimensões por meio de linhas, “para exprimir o seu volume de uma maneira mais sensível, torna-se necessário observar e reproduzir os efeitos de luz e sombra”. Os elementos apresentados em duas imagens são uma embalagem e peças cerâmicas dos anos 50 – jarras de faiança moldada e pintada, características das fábricas Aleluia e Vista Alegre, com motivos geométricos simétricos ou assimétricos –, desenhados e pintados sobre papel rugoso. Encontra-se uma flor de lótus, sem razão aparente, eventualmente para responder à necessidade de equilíbrio da composição na página (fig. 129). Na elaboração do desenho de modelo assume-se a necessidade de uma boa observação para melhor conhecimento da forma, cor e material. Assim, “deverá o modelo ser colocado a distância conveniente do desenhador – distância não inferior a duas vezes e meia a sua maior dimensão – e na posição que melhor o caracterize” (p. 25).

Fig. 129. Sombreado e colorido, m6, p. 24

As diversas cores imprimem, portanto, na nossa «retina» sensações de claro e de escuro cuja representação se pode realizar, como acabámos de ver, a uma só cor.



Fig. 33



As primeiras linhas que se traçam no papel deverão “expressar a impressão recebida pelo desenhador ao contemplar o modelo”, numa localização precisa (fig. 130). Seguir-se-á, “em face da comparação mental do desenho com o modelo e com o auxílio do lápis”, um trabalho gradual de correção e aperfeiçoamento:

Fig. 130. Orientações para desenho à vista, m6, p. 27



Fig. 38— O lápis colocar-se-á horizontal, vertical ou obliquamente, conforme as dimensões que pretendermos comparar; ainda que mudando de posição, deve conservar-se fixa a distância do lápis ao observador e, conseqüentemente, ao modelo.

Ainda que os autores tenham seguido o procedimento de desenho de objetos, apontado havia décadas pelos autores de manuais, consistindo na observação atenta, marcação da linha separatriz, marcação das linhas principais atendendo às proporções, definição dos contornos, inclusão de pormenores, sombreados, etc., o manual dava inúmeras oportunidades a professores e alunos para afirmarem individualmente a sua personalidade. As orientações, vão sugerir, aconselhar, possibilitar, sem exigir o rigoroso cumprimento. Deste modo, no desenho de uma jarra, apresenta-se a evolução do mesmo, “podendo os alunos seguir a orientação indicada, a qual lhes tornará mais simples a execução de desenhos semelhantes”; noutro exemplo (de um martelo): “note-se ainda que este pode considerar-se dentro de um prisma [o sólido percebido nos contornos do objeto e que será levemente apontado], cuja representação virá a facilitar a execução do nosso trabalho” (p. 26); a natureza do objeto a representar condiciona a expressão e o vigor do sombreado (diferente num copo de cristal ou numa flor); na realização dos desenhos as técnicas utilizadas condicionam os resultados finais, ou seja as técnicas podem dar “uma indicação sobre a natureza dos materiais de que são constituídos os respetivos modelos” ou; ainda: “por vezes, torna-se necessário exagerar o modelado, realçando ou atenuando os efeitos da luz, para que o desenho resulte mais expressivo. A técnica a empregar na execução do sombreado depende não só do material com que se desenha, mas também da forma dos objetos representados”.

A valorização da individualidade permitiria ainda afirmar que a técnica a empregar na execução “é condicionada pelo temperamento do desenhador, que imprime ao trabalho características pessoais que merecem ser cultivadas”. Porém não se fizeram cedências na educação do gosto e dos gestos, em qualquer caso “deve evitar-se o esfuminho, porquanto este dá ao sombreado um desagradável aspeto” (pp. 28-29).

Foi incluído no compêndio o “esboço ou apontamento”: um auxiliar da memória visual, sobretudo na representação de uma cena em movimento, que o desenhador observa e “aponta” rapidamente no papel, antes que a imagem da mesma se desvaneça” (p. 30). O esboço rápido foi uma matéria introduzida nas imagens do 2.º ciclo (fig. 131 e 132), a par da representação do movimento. Dão-se a ver exemplos de esboços de animais, plantas, figura humana, onde são essenciais “as linhas que possam exprimir a forma e dar a sensação de movimento”. Fica patente o recurso à realidade próxima do aluno, dada pelo desenho de animais domésticos:

Fig. 131. Esboços de animais, m6



132. Esboços, figura humana, m6

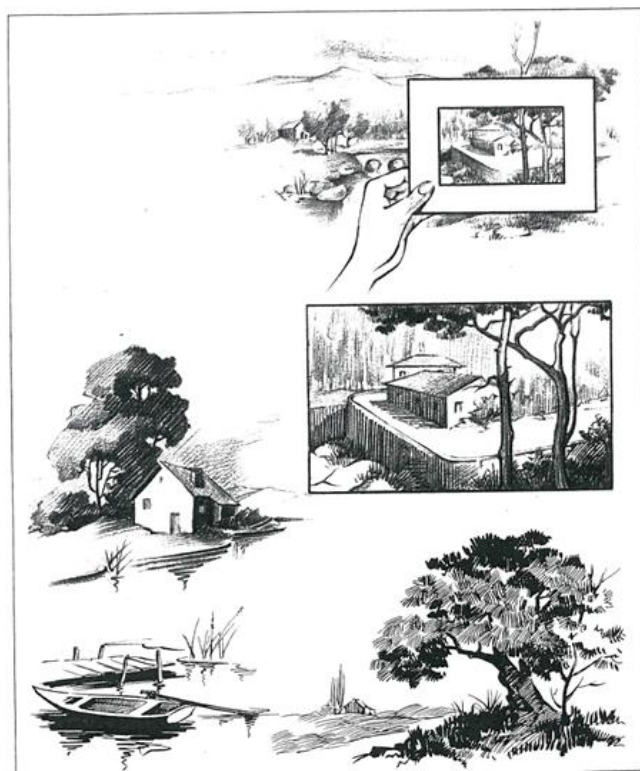


O domínio do galo, ao centro, confirma o simbolismo desta figura; a preponderância do masculino, com maior espaço e número de figuras, numa perpetuação dos papéis de gênero defendidos: o indivíduo masculino adulto numa esquina, o jovem rapaz ativo, desportista e estudioso. Quanto ao feminino: duas meninas, em plano americano, aproximam-se (saem da moldura), delicadas e dóceis, como mães, uma arranja o vestido, a outra brinca com uma boneca.

À semelhança de Betâmio, em “assuntos do desenho livre”, os autores dão indicações sobre o desenho de paisagens naturais na “Interpretação de trechos da Natureza”. Fazem-no pela chamada ao ciclo precedente: os alunos “estão já familiarizados com a interpretação de trechos da Natureza, porquanto inúmeras vezes eles constituíram o assunto dos desenhos livres [geralmente de memória] que realizaram durante o 1.º ciclo”. Nesta altura, 3.º ano e seguintes, a interpretação deve fazer-se, “sempre que seja possível, por observação direta, isto é, em presença dos mesmos. Recomenda-se, pois, que os alunos, nos seus passeios pelo campo, se façam acompanhar do inseparável “bloco” em que tomarão apontamentos das paisagens que lhes suscitem maior interesse” (p. 31). Como técnica para ultrapassar o “embaraçamento”

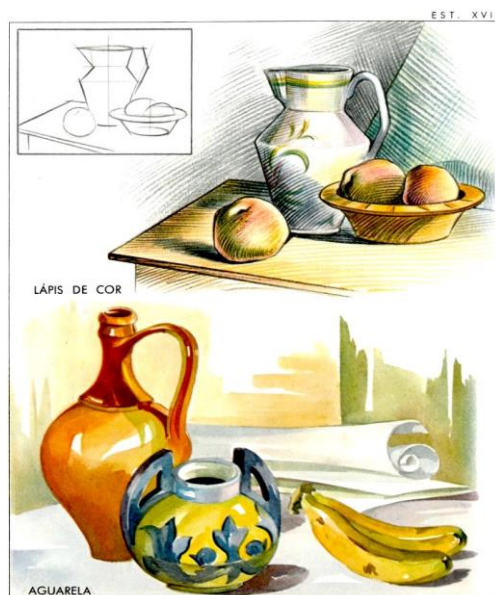
causado na escolha de uma parte da paisagem a desenhar, perante a “imensa variedade de formas”, aconselhava-se a procura de motivos simples e o estudo do “enquadramento” nas dimensões do papel, utilizando “um pequeno cartão, com uma abertura devidamente proporcionada, pela qual verão o fragmento a desenhar”. Servem o treino do claro-escuro e a expressividade da técnica, os campos, as árvores, o casario, o barco (o bucólico), a paisagem citadina não entra (fig. 133):

Fig. 133. Trechos da Natureza, m6, est. X



A entrada da modalidade *desenho à vista* que temos vindo a analisar, respeitante à “execução do desenho”, compendiou, literalmente, os “Meios de expressão e técnicas” do desenho, da futura educação estética e da educação visual. “Na realização de desenhos à vista são utilizados os mais variados materiais, cuja escolha deve ser feita de acordo com a preferência dos alunos e com os efeitos que se pretendam obter”: o lápis de grafite ou plumbagina, o carvão, sanguínea, pastel, tinta-da-china, tinta sépia, lápis de cor, guache, aguarela (fig. 134). Expõem-se as formas de utilizar tais materiais (suportes, fixação das tintas, efeitos), e os utensílios (pincéis, canetas, paletas, etc.); a *pintura a fresco* e a arte da gravura (xilogravura, calcografia, linogravura):

Fig. 134. Lápis de cor e aguarela, m6, est. XVII



Na modalidade composição decorativa (composição, colorido, técnicas e processos, letras artísticas, estilização, composição decorativa na história da Arte, aplicações práticas da composição decorativa), 2.º ciclo, o resumo do programa no manual defende: a aplicação dos conhecimentos adquiridos no 1.º ciclo à resolução de problemas concretos; o desenho de letras com caráter artístico; noções de estilização. Na observação realizada por Brito (cf. 2014, pp. 125–127), o manual cumpre as diretrizes do programa oficial e supera-o graças às capacidades interpretativas, opções estéticas e conhecimentos artísticos dos seus autores. Aquela composição é alvo de enquadramentos textuais e iconográficos que levam o aluno numa viagem pela história das artes eruditas e das artes populares do território nacional, insular e ultramarino, bem como pelas suas aplicações a suportes tão variados como a cerâmica, os tecidos, a tapeçaria, o ferro forjado, o mosaico e o vitral.

Os autores colocam em relevo o papel da imaginação e da liberdade de expressão, dando exemplos de diferentes configurações a partir do mesmo motivo. Com o foco na interpretação pessoal, afasta-se totalmente a prática da cópia, pois isso representaria o abandono do esforço tendente ao desenvolver da criatividade do aluno. Introduz-se, em “Generalidades”, que “é próprio do homem o gosto pelas formas belas e pelas superfícies ornamentadas. Desde os tempos mais remotos que a Arte tem surgido de atividades que não visam exigências imediatas da vida, mas uma necessidade de elevação espiritual”. Recuando, até à pré-história, “sempre se manteve vivo o sentimento do belo, quer seja na procura duma forma agradável ou na

decoração de superfícies. A natureza prodigaliza os elementos e o artista utiliza-os na decoração, desenhando-os segundo a sua maneira de sentir, isto é interpretando-os” (p. 41) – neste entendimento da relação homem-mundo, o ser humano harmoniza-se com a natureza (ao invés de se opor), numa atitude que seria geradora de arte figurativa.

Em todo o manual os autores seguem predominantemente uma visão de arte próxima da proposta do historiador e teórico da arte, Wilhelm Worringer, a qual se baseia em dois tipos principais de arte: a arte da “abstração”, associada a uma visão “primitiva” de mundo; a arte da “empatia”, associada ao realismo, em sentido amplo, mais aplicada na arte europeia desde o Renascimento. Poderá mesmo concluir-se que os decisores do Desenho no Estado Novo privilegiaram a “teoria da Einfühlung”, da empatia ou projeção sentimental, na qual o impulso de satisfação artística culmina na beleza do orgânico: a natureza é a fonte principal em *desenho livre*, *desenho à vista* e *composição decorativa*. O impulso abstracionista, que encontra a sua realização na beleza inorgânica, sendo regido por leis e necessidades abstratas, coincidiria com o desenho puro da geometria, ainda que nos exercícios de aplicação dos seus conceitos e traçados entrem amiúde elementos naturais ou figurativos estilizados²¹¹.

Numa linha de continuidade, às regras da composição decorativa, acresce a compreensão de “princípios” de harmonia como gradação ou progressão, simetria aparente, equilíbrio, unidade, finalidade, subordinação (pp. 43-45). Um exemplo de exercício de decoração, “noções práticas”, de motivos em figuras geométricas (fig. 135):

Fig. 135. Exemplos de composição decorativa, m6



²¹¹ Cf. *Abstraktion und Einfühlung* (*Abstração e Empatia*), 1908, de Wilhelm Worringer (1881-1965).

No subtema “Colorido”, versa-se a “harmonia das cores” e “cores quentes e cores frias”, defendendo-se que “o emprego do tom puro constitui um processo infantil” (p. 50). A realização de exercícios de mistura de cores e de “jogos de cores” com diversas tonalidades (fig. 136), com uso do guache, por possuir “maior riqueza de colorido”, seria de toda a utilidade:

Fig. 136. Composição, m6



As “Técnicas e processos” incluem os esbatidos, com pintura de aguarelas e recurso ao pulverizador; repetições, por decalque e estampilha: “desenha-se o motivo a repetir em papel forte e recorta-se em seguida a silhueta do motivo ou o fundo do mesmo; depois, com um marcador (pincel de pelo curto e rijo) e com tinta suficientemente espessa, repete-se o motivo nos sítios marcados da superfície a decorar” (p. 54), donde resultam séries decorativas com imagens estilizadas de animais e motivos vegetais. Encontra-se a referência à indústria: a técnica da estampilha “é muito usada na azulejaria decorativa: executam-se, normalmente, tantos ‘moldes’ quantas as cores a utilizar”.

No desenho de letras, as “Letras artísticas” exibem capitulares de iluminuras e monogramas. O compêndio mantém um diálogo claro com o do 1.º ciclo, diria que foi realizado tendo o de Betâmio ao lado, tantas são as chamadas a remeter para os seus temas: “durante o 1.º ciclo, ficámos a conhecer os princípios fundamentais que regem a execução de letras desenhadas”; “aprendemos a compor um rótulo e pequenas frases com letras que tivessem caracterizadas formas geométricas, embora executadas à mão livre” (p. 55). Neste momento, 2.º

ciclo, “procuraremos realizar letras de caráter artístico, com maior liberdade, sem deixarem de obedecer aos seguintes princípios: adaptação ao fim a que se destinam; leitura fácil e rápida, caracteres proporcionados e de aspeto agradável”. As estampas apresentam letras: “constituirá um bom exercício a elaboração do alfabeto completo de cada um dos tipos indicados” (fig. 137):

Fig. 137. Estampas com letras, m6, est. XXVII



Os nomes desta lista seriam para inspiração do desenho da letra. O artista mais antigo, Fídias (480 - 430 a.C.), foi um escultor grego; o mais recente, Rodin (1840-1917), um escultor francês influenciado pelo impressionismo e simbolismo, considerado um dos fundadores da escultura moderna. Na lista de pintores, Nuno Gonçalves (1425-1491?), Leonardo (1452-1519), Dürer (1471-1528), Ticiano (148? -1576); Rubens (1577-1640); Goya (1746-1828), Ingres (1780-1867); Van Gogh (1853 – 1890). Nuno Gonçalves é o único português a figurar neste grupo de grandes vultos. Pintor régio, a quem foi atribuída a autoria dos painéis de São Vicente descobertos, por volta de 1882, nos Paços de São Vicente de Fora. O regime recorreu frequentemente a este pintor: os seus polípticos – cuja criação estaria inserida no reconhecimento da política marítima do Infante D. Henrique – dariam inspiração ao conjunto escultórico do Padrão dos Descobrimentos.

A adjectivação foi um recurso largamente utilizado no manual no tratamento dos diversos assuntos, seguindo uma tradição vista no manual de Rafael Barradas, em 1932:

Durante a Idade Média, foram realizadas maravilhosas iluminuras de primorosa execução e delicado desenho; páginas e páginas de livros eram magnificamente decoradas com enlaçamentos

de folhas, flores e frutos, dos quais por vezes surgiam figuras de animais, verdadeiros ou fantásticos, ou formas humanas de ingénuo desenho. Tudo se ligava num harmonioso colorido [...]. Integradas nas iluminuras, surgiram as letras capitulares, as quais tomavam formas diversas, por vezes bizarras e eram ornamentadas com ziguezagues, espirais, folhagens e, por vezes, com formas de animais mais ou menos caprichosas [Est. XXIX e XXX].

Ora, os exemplos apresentados, não correspondem totalmente à descrição que é feita: não existem frutos desenhados, tão pouco animais “verdadeiros ou fantásticos”, que são reduzidos a uma simples ave, ou espirais; em vez de isso inclui-se uma cena bíblica (fig. 138) e um verso de Camões, canto terceiro de *Os Lusíadas*: “Esta é a ditosa Pátria minha amada” (fig. 139) a qual completa o brasão de armas de Portugal, na fita singularmente colorida a prata das bandeiras militares.

As interpretações formais da “Estilização” seguem a linha defendida pelos Faria de Castro, em 1950, recaindo na simplificação de elementos naturais. Contudo, os autores foram mais longe: estilizar não é o resultado da simples aplicação de regras, “resulta, sim, da interpretação que o desenhador faz dos elementos naturais que observa; daí, as muitas estilizações a que o mesmo elemento pode dar origem”.

Fig. 138. Iluminura, m6, est. XXIX



Fig. 139. Letras, m6



Não se nega o poder da geometria, ela “tem grande valor na estilização. É tal a sua influência que, por vezes, ao sentido de o termo ‘estilizar’ se junta o de geometrizar. A geometria, pode, com efeito, dar-nos o esquema da estilização, mas esta deve exprimir-se livremente, sem o aspeto convencional e rígido que obtém, quando se faz simplesmente a geometrização da forma” (pp. 57-58) – (fig. 140).

Os autores expressam de novo pensamento da teoria da arte: “dum modo mais geral, a estilização tem também o fator histórico a influenciá-la. Assim, os mesmos elementos naturais deram origem, através dos tempos, a estilizações características dos diversos períodos artísticos” (p. 57). Neste entendimento recordo a aceção de Heinrich Wölfflin (1996, p. 14) de que “todo o artista tem diante de si determinadas possibilidades visuais às quais se acha ligado. Nem tudo é possível em todas as épocas. A visão em si possui sua história, e a revelação destas camadas visuais deve ser encarada como a primeira tarefa da história da arte”. Na estilização de elementos naturais, deve procurar-se que a mesma resulte diferente dos exemplos apresentados: “de modo nenhum se devem copiar os elementos já estilizados, pois isso representa a desistência de todo o esforço tendente a desenvolver a imaginação” (p. 78).

Fig. 140. Estilização da folha de acanto, m6, p. 58

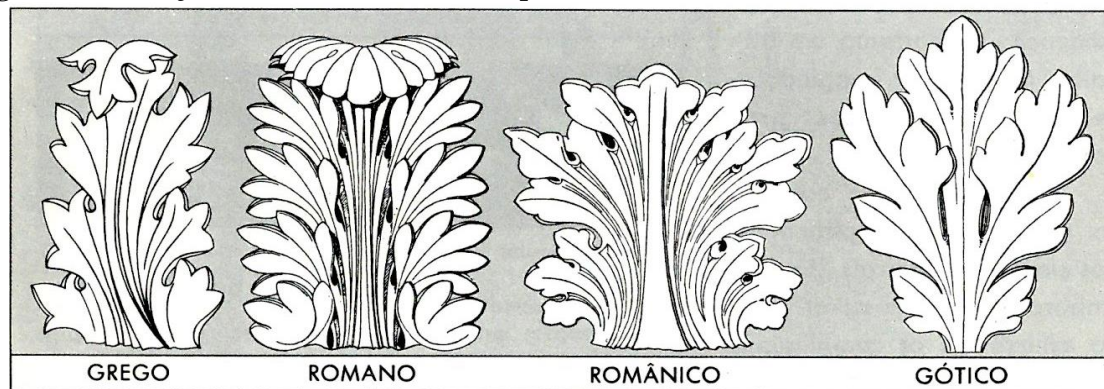


Fig. 83 — Estilização da folha de acanto. Desde a antiga Grécia que o acanto tem sido dos elementos vegetais mais utilizados na decoração. O seu belo recorte e as suas harmoniosas linhas conferem-lhe superiores qualidades como motivo decorativo.

Aludindo à integração das artes, defendida por artistas gráficos, ceramistas, pintores e outros, do Portugal dos anos 40 e 50, os exemplos destes trabalhos contêm frisos e projetos de mosaicos. Percorre-se o universo das artes decorativas dos grandes períodos artísticos. Os motivos históricos certamente não apelavam aos interesses dos alunos, como o programa previa, mas o seu estudo deveria ocorrer nas aulas de desenho:

Fig. 141. Estilização, m6, est. XXXV



No programa, exige-se que a composição decorativa apresente alguns exemplos, tanto no 1.º como no 2.º ciclo, de “reproduções perfeitas de arranjos decorativos do passado e do presente, com a indicação da sua origem. Alguns exemplos de composições decorativas serão coloridos”. Na componente “composição decorativa na história da arte” define-se estilo (p. 59):

O termo estilo é adequado para exprimir o conjunto de caraterísticas técnicas e artísticas das obras de arte, produzidas numa região durante um certo período histórico. Os estilos resultam consequentemente das civilizações a que correspondem e são em geral condicionadas pelo grau de desenvolvimento cultural e técnico que as mesmas atingem e pelos materiais das regiões onde se desenvolvem.

Os autores apelam diretamente ao aluno: “vamos fazer um resumo dos estilos artísticos correspondentes aos principais períodos históricos que estudámos [...] em especial aos elementos mais caraterísticos da composição decorativa” sendo que, com este estudo, devem os alunos recordar o que na disciplina de História se diz sobre a arte em cada um dos períodos.

Definidos o processo de “estilização” e o termo “estilo”, os autores apresentam um longo capítulo dedicado à composição decorativa na história da arte, colocando imagens de objetos e obras representativos dos estilos:

1. Pré-história: “de 20 000 a 10 000 anos antes de Cristo. Verdadeiras obras de arte, executadas nas paredes rochosas das cavernas que serviam de abrigo ao homem [...]”.

Posteriormente, e sem relação com a arte anterior, o homem pré-histórico empregou elementos geométricos nas decorações da cerâmica, que moldava à mão, das armas, dos monumentos funerários, dos utensílios de adorno, etc.”. Sempre primitivos, os motivos foram-se tornando mais perfeitos, as decorações mais belas, primeiro por incisões, depois utilizando o pincel. As figuras: pintura rupestre da caverna de Lascaux, França; Vaso funerário, século VII a. C.; “Pedra Formosa”, citânia de Briteiros, Portugal (p. 60);

2. Estilo Egípcio: “desde a pré-história até ao Cristianismo [quarenta séculos] a arte egípcia foi essencialmente decorativa. O povo egípcio era dotado de um elevado sentido de beleza para a decoração”, buscou na natureza elementos para as suas decorações: o papiro e a flor de lótão, o homem e o leão. Estes e outros motivos “maravilhosamente estilizados” permitiram decorar os templos, os túmulos, os adornos, etc. O colorido era rico e intenso, com grande harmonia cromática (p. 61);

3. Arte Caldaico-Assíria: contemporânea da do Egipto, mas bastante diversa. A descrição “As estilizações do homem e dos animais foram realizadas acentuando sobretudo as massas musculares para exprimir uma robustez, por vezes brutal, o que estava de acordo com a mentalidade do povo, dado a lutas sangrentas e a terríveis carnificinas. Assim decoraram os templos e os palácios dos reis” (fig. 142).

4. Arte Persa: nota-se o gosto pela riqueza e sumptuosidade, revelado na profusão e colorido da decoração e nas dimensões dos templos e palácios” decorados com baixos-relevos em pedra e em tijolos esmaltados; chama-se a atenção para a “influência da arte assíria no desenho das massas musculares deste animal fabuloso” (fig. 143):

Fig. 142. Arte Caldaico-Assíria, m6, p. 62

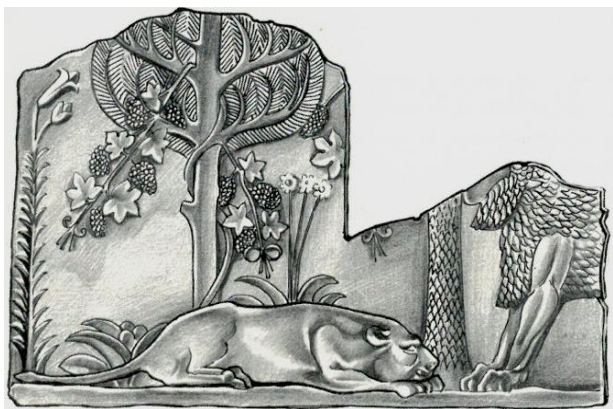


Fig. 143. Arte Persa, m6, p. 63



5. Estilo Grego: a arte grega representa “um assombroso exemplo de equilíbrio e graciosidade; contrasta com o espírito conservador dos egípcios [...]. A arte grega realizou o equilíbrio da decoração: equilíbrio sóbrio, sem a profusão das decorações do Oriente. A figura humana foi usada com frequência na decoração dos templos gregos, conjuntamente com outros elementos decorativos” (pp. 63-64). As imagens mostradas são de um vaso grego, de um friso decorativo com motivos geométricos e vegetais estilizados, de faiança com animais caprinos; não se veem templos nem esculturas.

6. Estilo Romano: esta arte formou-se a partir de elementos locais, dos Etruscos, e de importação, de origem grega e oriental. De grande realismo nos elementos decorativos e figura humana, concretizou-se em “inúmeros edifícios” em todo o império, nas “notáveis pintura murais, a fresco, nos mosaicos das cidades, nas cenas de baixo-relevo de cenas históricas em arcos de triunfo. Sob a influência do Oriente, perdeu progressivamente a sua sobriedade inicial devido ao excesso e ao luxo da decoração (pp. 65-66). Como exemplo: fotografia de ornatos de teatro (de Verona e Arles) e pormenor de mosaico de Conímbriga, “notáveis ruínas romanas, onde se encontram patentes lindos mosaicos de pavimento”.

7. Estilo bizantino: o género de obras mais importantes são a pintura a fresco e os mosaicos de parede, com fotografia do “Mosaico do século XII. Capela Palatina - Palermo”. Os árabes “possuíam uma arte bastante original, ainda que muito influenciada pela arte dos países do Oriente”, esta civilização “com a exclusão quase absoluta dos elementos vivos - em obediência ao Corão - conseguiu realizar, pelo emprego de formas geométricas, admiráveis decorações”. Os arabescos ornamentavam “as paredes e cúpulas das mesquitas, as armas e os objetos de uso comum” (p. 67).

8. Estilo Românico: este “iniciou-se por alturas do século XI, posteriormente à Renascença Carolíngia”: constituiu um renascimento das técnicas romanas: “foi um período artístico de grande valor, depois do primitivismo ocasionado pelas invasões dos povos bárbaros”. As suas características incluem o emprego da abóbada de berço e de uma decoração “constituída por elementos geométricos, pela figura humana trabalhada rudimentarmente e ainda por elementos naturais convencionalmente desenhados”. Na decoração notam-se “influências romanas e bizantina, conjuntamente com características anglo-saxónicas [...]. São notáveis as decorações dos manuscritos, nos quais as letras capitulares constituem belos exemplos de composição decorativa. Dá-se no românico o aparecimento do vitral; utilizam-se a tapeçaria e a pintura a fresco na decoração dos edifícios”. Em página e meia, o maior espaço

ocupado nos estilos anunciados até este momento, recorre-se ao emprego de muita adjetivação valorativa; contrariamente ao manual anteriormente estudado, o românico é visto como um estilo interessante do ponto de vista estético, sobretudo na construção de edifícios religiosos, com vitrais, tapeçarias, pintura a fresco – os quais o Estado Novo vai adotar sem hesitações. Refere-se o grande desenvolvimento deste estilo em Portugal, sobretudo no Norte que “apesar das suas modestas dimensões e da sobriedade da decoração, são expressivos exemplos”, contudo, “é a Sé Velha de Coimbra o melhor exemplar do românico português; estritamente grandiosa e bela possui uma decoração variada, original e até exótica”. São fornecidas uma pequena imagem da Sé Velha, outra de capitel românico da catedral de Angoulême - França e uma maior de Paço de Sousa (fig. 144):

Fig. 144. Portal românico, m6, p. 68

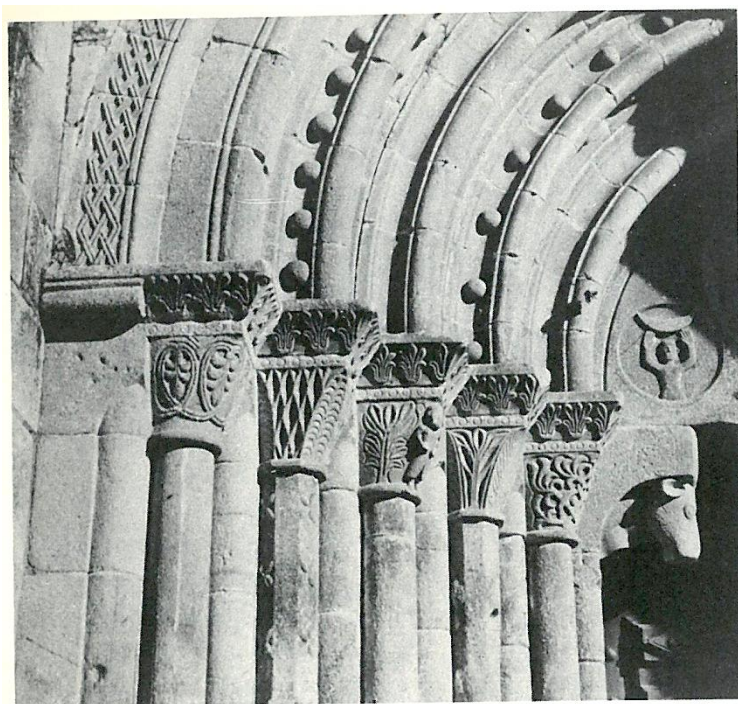


Fig. 103 — Pormenor do portal da igreja românica de Paço de Sousa. Repare-se na sequência dos arcos e colunas, nos seus capitéis de decoração diversa, incluindo formas geométricas, formas vegetais muito estilizadas e até a figura humana grosseiramente esculpida.

9. Estilo Gótico: este apresenta-se separado do Manuelino. Surge no final do século XII e “acompanha a evolução social; a catedral gótica é o produto da crença do povo, da sua tenacidade, a prova do seu poder criador, o resultado do seu génio. Da serena majestade que caracteriza a catedral românica passa-se à realização do desejo de erguer mais alto os templos, pela conceção de uma técnica arquitetónica mais arrojada”. Como características principais: o

emprego da abóbada de nervuras, dos arcobotantes, das naves de desigual altura, o aumento das aberturas, “a altura impressionante das construções”, uma arte decorativa essencialmente naturalista, o emprego da estátua, o relevo das pedras esculpidas, a elegância das linhas onde domina a ogiva, “tudo contribui para fazer da catedral gótica uma obra-prima de composição decorativa”. Tiveram grande desenvolvimento: o vitral, a pintura a fresco, as iluminuras, “tapeçarias e outras modalidades de artes menores”. Apesar da maior atenção dada a este estilo – ocupa duas páginas, o maior espaço dedicado, juntamente com a Arte moderna –, os autores afirmam (estranhamente) que “o estilo gótico não teve em Portugal grande desenvolvimento, sendo o Mosteiro da Batalha o melhor espécime de arquitetura gótica que possuímos” (fig. 145). Não se encontram referências aos Jerónimos nem a Alcobaça, as imagens são apenas do pórtico principal e de uma balaustrada do Mosteiro da Batalha:

Fig. 145. Pormenor gótico, m6, p. 69



Fig. 106 — Pormenor do pórtico principal do Mosteiro da Batalha. A decoração que enquadra a estatuária é delicada e minuciosa como peças de ourivesaria.

10. Estilo Manuelino:

O extraordinário momento histórico que Portugal viveu com os descobrimentos traduziu-se - em Arte - no estilo manuelino. Este pode considerar-se como a expressão arquitetónica e decorativa do Renascimento Português [...]. As boias, as cordas, as âncoras, as redes, a vegetação e os animais exóticos - talhados na pedra -, a profusa ornamentação, acusam a influência das viagens marítimas e o conhecimento da flora e fauna das regiões tropicais e do oriente”

Repare-se na figura (146) e no teor da descrição, em legenda, a fixar leituras:

Fig. 146. Portal manuelino, m6, p. 71

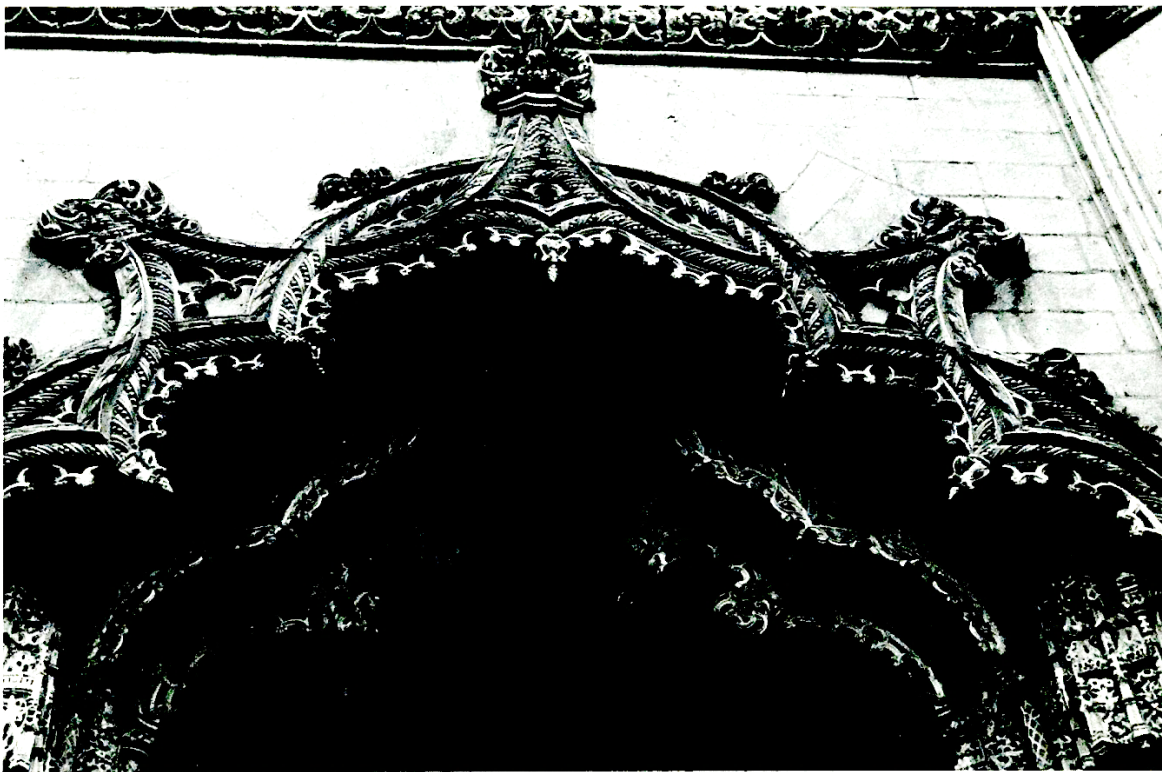


Fig. 109 — Pormenor do portal manuelino das Capelas Imperfeitas — Mosteiro da Batalha. Observe-se o delicado e opulento rendilhado dos seus arcos, dispostos em planos sucessivos.

11. Estilo árabe: influenciou o manuelino, principalmente no uso do arco ultrapassado nas portas e janelas geminadas (p. 71).

12. Arte Indo e Afro-Portuguesa: “um sopro das civilizações orientais chega à Europa, mercê da descoberta pelos Portugueses do caminho marítimo para a Índia [...]. Pode dizer-se que Portugal teve o privilégio de revelar à Europa, com toda a sua sumptuosidade, as artes

decorativas do Oriente”. Igualmente, na arte africana do século XVI, “esquecendo o seu primitivismo”, foi “notável” a influência dos Portugueses. A introdução de considerações de um autor estrangeiro, Juan Ainaud, sobre a produção nacional daquele período, pretende reforçar a ideia de um universalismo luso: “é mérito próprio dos Portugueses – pouco frequente nos outros povos europeus da mesma época – o haver sabido apreciar o caráter e a originalidade da arte negra e haver conseguido a formação de um verdadeiro estilo misto”. Declara-se que “os Portugueses levam até às mais longínquas paragens a expressão do nosso viver e da cultura ocidental”, no entanto, recorre-se a conclusões algo forçadas para encontrar essa expressão nas imagens, como ocorre na contemplação de um saleiro africano de marfim ou no seguinte biombo japonês:

Fig. 147. Arte Indo-portuguesa, m6, p. 73

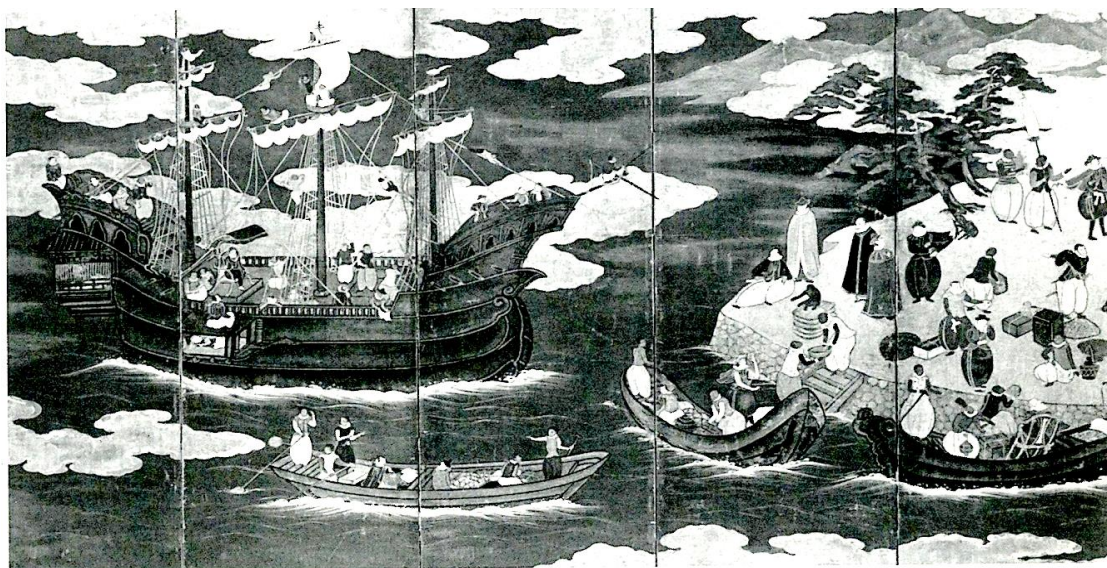


Fig. 115 — Biombo japonês executado por volta dos séculos XVI-XVII; a nau representada é portuguesa e as personagens trajam à maneira ocidental.

13. Estilo Renascença: “os elementos vegetais e animais - com caráter estritamente decorativo - tomam um aspeto menos naturalista que na arte gótica; apresentam-se frágeis, delicados e de fraco relevo. Os motivos mais vulgarmente usados são: cestos, frutos, máscaras, conchas, as palmetas, etc. [...]. Os nomes de Leonardo de Vinci, Miguel Ângelo e Rafael sobressaem duma plêiade de artistas”. Neste período, “realizavam-se em Portugal as obras magníficas do Manuelino – estilo nacional – cuja expressão, como dissemos, resultou sobretudo do papel histórico que ao País coube desempenhar”, apesar da clara existência de monumentos

portugueses com características italianas. As pequenas imagens oferecidas são de ornatos vegetais decorativos compostos em simetria e do púlpito da Igreja de Santa Cruz, de Coimbra. Então, “depois começa o declínio, e o estilo Renascença degenera no *estilo Barroco*; produzem-se obras que revelam uma técnica elevada, mas ausência de sobriedade” (pp. 74-75). Excetuando uma breve referência a este último, a trajetória pelos estilos apresenta um hiato, entre o “estilo Renascença” e a “Arte moderna” (como sucedeu entre o “romano” e o “românico”).

14. Arte Moderna (do século XX): os alunos são introduzidos no “moderno” pela visualização de motivos geométricos, em “faianças artísticas”; do desenho da figura humana, num “vaso de cristal”; de “painel de azulejos de Maria Keil (pormenor); de “decoração em marmorite lavado, Martins da Costa”; de “mosaico cerâmico de Jean Picard”, com motivos marinhos reminescentes do Manuelino, ocupando a imagem deste último a maior porção entre todas as outras: meia página. Esta Arte é caracterizada pela simplicidade, como reação a uma sociedade demasiado mecanizada, ruidosa e veloz. A arte contemporânea devia ser simples, de acordo com um falso primitivismo, concordante com o viver rústico, autêntico, e conformado do povo, proclamado pela propaganda do regime.

15. Arte decorativa regional. A enumeração dos estilos artísticos correspondentes aos principais períodos históricos culmina com a “decorativa regional” (pp. 78-80):

[...] a arte corresponde a uma necessidade humana; o povo, o mais humilde, não podia deixar de decorar com o maior carinho os seus utensílios, de enfeitar graciosamente as suas habitações, os terreiros das suas festas, etc. É por vezes verdadeiramente genial na maneira como o faz, pela originalidade e pelos processos e técnicas rudimentares que emprega. Os motivos são simbólicos ou extraídos diretamente da Natureza e transmitidos de geração em geração.

A genialidade da produção baseia-se na originalidade e simplicidade, ainda que apoiadas mais em formas e habilidades transmitidas entre gerações (na família e corporações de ofícios), do que num verdadeiro espírito criador. Os autores concluem que “as cruces [do cristianismo, cruz de Cristo, pátria], as chaves [da segurança, pertença], os corações [da vida, amor incondicional], etc., são símbolos de fundas tradições na arte popular portuguesa”. O conhecimento da arte popular reforça a identidade nacional. A arte manifesta-se em todo o território português metropolitano, insular e ultramarino: “na metrópole, nas regiões da beira-mar, com uma nota mais alegre transmitida por cores mais vivas; no interior apresenta um aspeto taciturno motivado pelo colorido mais frio das decorações”.

Exibem-se as atividades: do pastor, que “grava em madeira, cortiça ou chifre, graciosos desenhos constituídos, em geral, por elementos geométricos”; do moliceiro, que “pinta na proa do seu barco uma garrida cercadura de semicírculos encadeados e, no centro, interessantes painéis e espirituosas legendas”; do oleiro, cuja atividade importantíssima “oferece-nos aspetos de decoração interessantes como as bilhas “empedradas” de fragmentos de quartzo ou pedrinhas de mármore, dispostos em graciosos desenhos”; dos ceramistas regionais: “ingénua e cheia de beleza é a cerâmica de Barcelos com os seus galos, seus bois, seus músicos e toda a ‘loicinha’ graciosamente pintada”; da ourivesaria portuguesa, “sobretudo aquela que apresenta características de regionalidade”. Os autores citam A. Vasco Rodrigues: “as filigranas, universalmente conhecidas, e de que o Porto justamente se orgulha de ser o principal centro [...], são filhas diretas da ourivesaria castreja e esta por sua vez mergulha as raízes nas técnicas auríferas do primeiro período da Idade do Bronze, quando, nesta faixa do ocidente peninsular, floresceu pela primeira vez a régia arte” (fig. 148):

Fig. 148. Cruz de filigrana, m6, p. 79



Fig. 127 — Cruz de filigrana com reminiscências românicas na proporção dos seus braços e na singeleza da decoração.

O rol de manifestações da arte regional prossegue com os bordados, ricos e decorativos: “manifestações da sensibilidade artística do povo. Em certas regiões cultivam-se géneros de

bordados que mantêm, desde há séculos, características inconfundíveis” (Castelo Branco, Minho, Ilha da Madeira, Caldas da Rainha – “com um tipo de bordado tradicional que se diz ter sido criado pela rainha Dona Leonor e suas aias e influenciado pelo gosto indiano”). Os tapetes de Arraiolos: “alcançaram, pelo seu valor decorativo, grande prestígio entre nós e no estrangeiro”. Nas colónias, são “notáveis as manifestações artísticas do povo Quico da região de Luanda, Angola. Nas máscaras, nos pentes, nas colheres, nas cadeiras de chefe, etc., o gentio grava interessantes decorações, muitas vezes de caráter geométrico”. Ainda referindo-se à vastidão do território, “é por vezes nas regiões mais afastadas dos grandes centros que o povo português desenvolve uma maior atividade artística a qual se manifesta nos mais insignificantes pormenores”, o seu estudo, com “um particular interesse para a história da arte, pode fazer-se nos diversos museus que temos espalhados pelo País [Belém, Aveiro, Viseu, Bragança, Dondo, etc.] que documentam admiravelmente os usos, os costumes e a arte da terra portuguesa”.

Por fim, “estudados os princípios fundamentais da composição decorativa e alguns dos aspetos que esta tomou com o decorrer de diversas civilizações”, oferece-se nesta modalidade de desenho, um conjunto de propostas de objetos, em “Aplicações práticas da composição decorativa”. Fazem-se “breves referências à história e às principais características técnico-artísticas de cada um dos géneros de decoração a que o programa se refere” (p. 83): cerâmica, faiança, azulejo (fig. 149), tecido, tapeçaria, ferro forjado, mosaico, vitral, ex-libris, publicidade....

Fig. 149. Faiança e azulejos, m6



Os conhecimentos fornecidos deveriam permitir executar, “com certa consciência, projetos de pintura adequados”. Cada género de trabalho obedece a características próprias, “um mesmo desenho não pode ser utilizado para todos os géneros, sem que seja feita a sua conveniente adaptação” (p. 81). Atribui-se importância à resolução de problemas concretos: “tanto o desenho como o colorido de uma decoração devem satisfazer o objetivo que se pretende; por exemplo, o projeto para um tecido será diferente do projeto para um cartaz publicitário, porquanto o primeiro deverá ter um desenho mais delicado e o segundo cores mais vivas e contrastadas”. Deverá ter-se atenção ao suporte e à intenção comunicativa. A arte do fresco, “muito apreciada pelos Gregos e Romanos, veio a ser utilizada no revestimento das paredes das igrejas e, depois das cruzadas, na decoração mural dos grandes salões dos palácios e castelos” (p. 84). Quanto aos exemplares de têxteis refere-se que “durante a Renascença produziram-se maravilhosas tapeçarias”, são desta época as da Tomada de Arzila e Tânger, com desenho da autoria de Nuno Gonçalves (fig. 150) que “foi, sem dúvida, um génio da pintura; a sua arte representa o apogeu do Renascimento português do século XIV. São notáveis as suas pinturas na Sé de Lisboa - altar de S. Vicente”.

Fig. 150. Tapeçaria, “segundo cartão de Nuno Gonçalves”, m6, p. 84

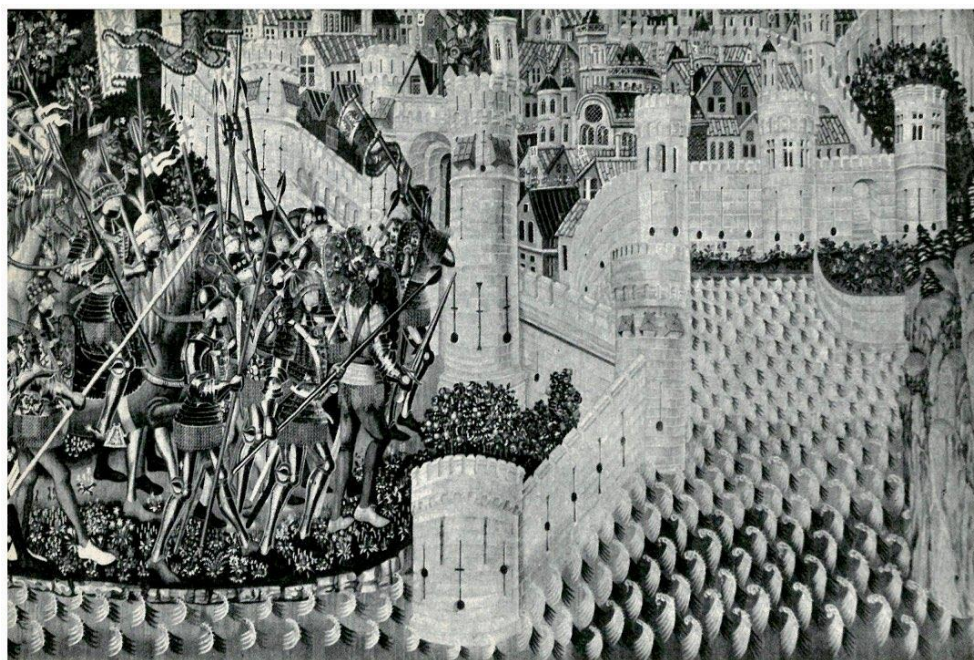


Fig. 135 — Pormenor da Tapeçaria da Tomada de Tânger, executada segundo cartão de Nuno Gonçalves. Repare-se na estilização das ondas, no detalhe das armaduras e pendões, na disposição das muralhas e casario, tudo impregnado dum acentuado carácter decorativo.

O referente alude a “Cenas representativas dos mais importantes factos históricos, como batalhas, cerimónias, etc.”. Entre os artistas portugueses que contribuíram para esta “brilhante modalidade de arte”, distingue-se o pintor Guilherme Camarinha, “pelas suas numerosas tapeçarias de caráter histórico” (fig. 151).

Fig. 151. Tapeçaria de G. Camarinha, m6

Fig. 136 — «Bom Jesus de Matosinhos»
Tapeçaria de G. Camarinha.



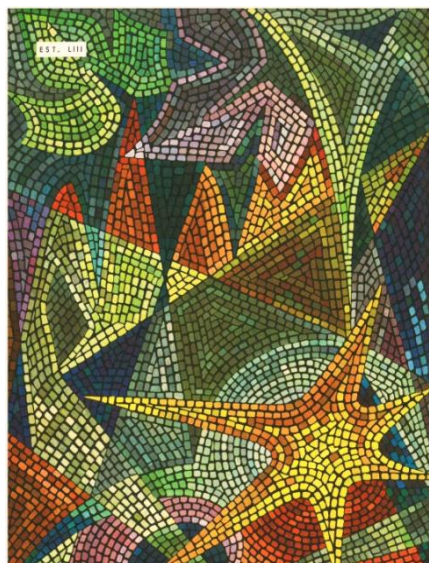
Esta reprodução, de colagem ao histórico e à tradição festiva popular – além da dimensão mítico-simbólica do barco, do menino com barco, das bandeiras, das velas acesas, da mulher de branco, do círculo-tambor, das ondas, da âncora, etc. –, está pejada de fervor religioso. Constitui nota de registo o facto de os autores de tapeçarias serem identificados como pintores, porém, deles, apenas são mostradas obras têxteis. Além dos dois supracitados, pontuam o francês Jean Lurçat (fig. 152, à esquerda) e o português Marcelo de Morais (à direita):

Fig. 152. Tapeçarias, m6



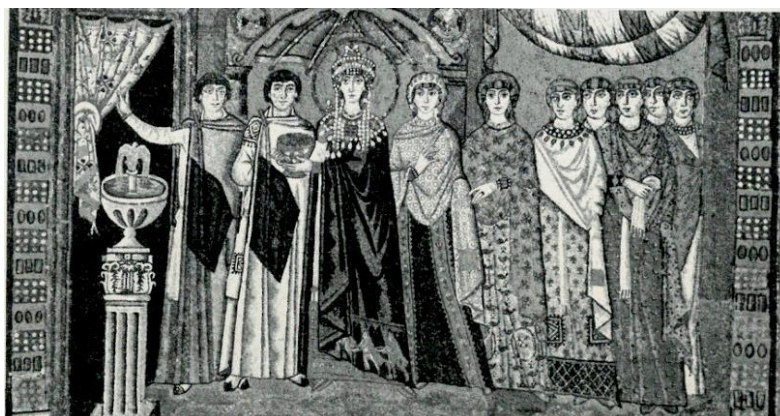
No mosaico, os autores do manual foram mais arrojados, ao incluírem uma imagem de qualidade com motivo raiando a abstração (fig. 153). Após uma breve explicação sobre a trajetória histórica do mosaico no estilo romano, bizantino e Renascença, dizem, supostamente para contrariar a decadência em que esta técnica mergulhou, que “nos nossos dias se iniciou um esforço para o integrar no lugar que lhe compete no quadro das artes decorativas”. O Estado Novo insistiu no mosaico na decoração de muitos edifícios públicos inaugurados por esta altura.

Fig. 153. Mosaico, m6



A par da composição livre apresentada, colocou-se outra (fig. 154), repleta de simbolismo, retirada do mosaico bizantino do coro da Igreja de São Vital de Ravena, com a imperatriz Teodora – configurando um padrão de construção do olhar: que aceita os factos como ‘naturais’; o histórico; o religioso; e, com frequência, a apologia das relações de hierarquia:

Fig. 154. Pormenor de mosaico, m6, p. 88



Na técnica do vitral, que “começou a usar-se nas igrejas românicas - século XI [da formação de Portugal]”, informa-se que

[...] o aparecimento do estilo gótico com as suas construções providas de amplas janelas e rosáceas deu ao vitral grande incremento que atingiu o mais elevado nível nos séculos XIII e XIV [...]. Depois, a utilização e a técnica do vitral foram decaindo e só modernamente se lhe atribuiu o seu enorme valor, classificando-o como um dos géneros decorativos de maior interesse”.

Explana-se o processo do vitral: “a partir do projeto colorido que o artista realiza [...] terá o artífice de executar”. Contrastando com a seriedade dos documentos exibidos, de vitrais de catedrais, oferece-se ao aluno a estilização necessária do vitral (fig. 155). As letras maiúsculas correspondem aos elementos fortes da composição:

Fig. 155. Projeto de vitral, m6

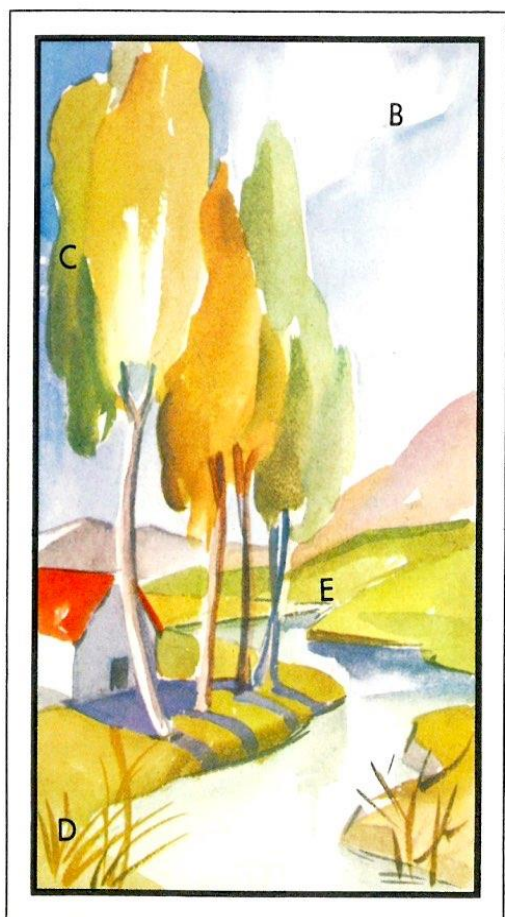


Fig. 145 — Pintura a aguarela.



Fig. 146 — Projecto de um vitral.

Segue-se a técnica do ex-libris, “um sinal de posse ou de propriedade bibliográfica”; uma pequena vinheta decorativa, igualmente simbólica, realizada habitualmente por gravura em linóleo, madeira, cobre ou aço, aposta nos livros para indicar o seu proprietário; por vezes contém legendas com iniciais de nomes ou pensamentos. A partir do século XV, depressa se generalizou dando lugar “à criação de verdadeiras obras-primas de simbolismo e arte” (fig. 156).

A última parte deste capítulo, diz respeito à “Arte publicitária”, um tema inédito. Remete-se para a realização do cartaz e do logótipo, denominado como “marca distintiva de um produto ou de uma casa”, nos quais devem ser aplicados os princípios de composição e o desenho da letra artística anteriormente estudados.

Fig. 156. Ex-libris (um exemplo), m6, p. 91



Os manuais de autores anteriores limitavam-se ao desenho de rótulos e à mera indicação de esboços de cartazes. Ressaltam nos cartazes agora expostos quatro propostas essenciais: i. Portugal: país limpo, calmo e ensolarado (o azul do céu e do mar, o sol, o branco das açoteias de Olhão, a pitoresca carroça...Algarve); ii. as festas populares; iii. os jogos da M.P.; iv. país de destino turístico, com sol ‘alegre’, humanizado (fig. 157). Numa edição anterior, de 1958, (fig. 158), Helena Abreu optara por uma proposta semelhante, menos atenta à promoção de Portugal no exterior e mais centrada no consumo interno: “Conheça a sua terra”; S. João; Jogos M.P. (repete-se nas duas edições); e “Tintas Estrela”. Note-se o paralelismo entre estas propostas e as intenções da propaganda oficial: o cartaz do fundo, à direita (na fig. 157) é de “Ed. S.N.I.”.

Fig. 157. Cartazes, m6, 1963



Fig. 158. Cartazes, manual de 1958

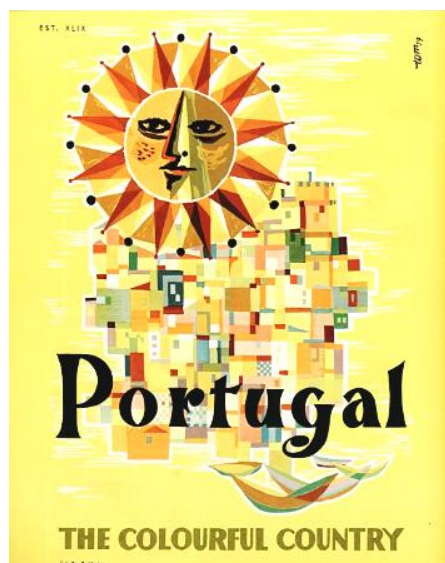


Na edição de 1968, do famoso compêndio de capa branca incluiu-se, além da estampa da figura 157, uma reprodução de cartaz em página inteira, assinado por Tom (1959), “edição S.N.I.”, com o slogan “Portugal the Colourful Country” (fig. 159).

A informação em inglês, impensável durante longos anos de ditadura, revela um país que procura abrir-se ao exterior e atualizar-se. A composição e os elementos plásticos são modernistas, na forma, traço e cores. Neste trabalho do artista gráfico Tom²¹² com correspondências formais em Cargaleiro, Vieira da Silva, Paul Klee, procura-se introduzir atualidade às imagens, não só no manual.

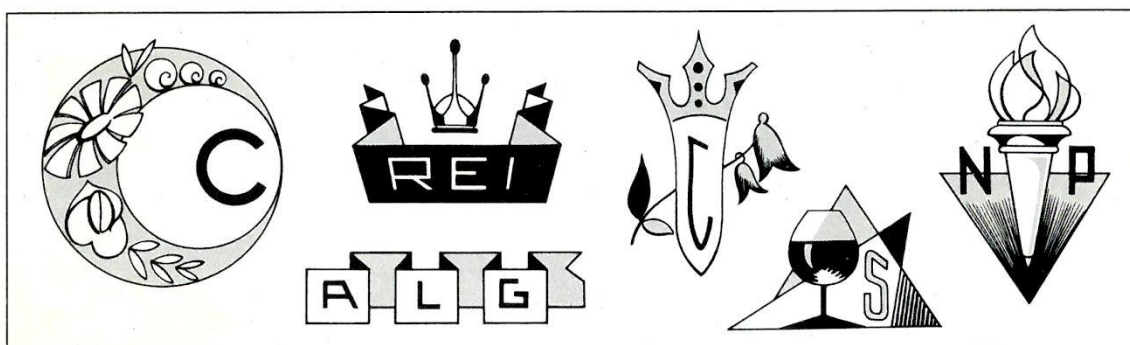
²¹² Tom (Thomaz José de Mello, 1906-1990) nasceu no Rio de Janeiro. Foi pintor, desenhador, decorador e artista gráfico. Integrou o grupo de pintores-decoradores-ilustradores do S.P.N., depois S.N.I (criado em 1933 por António Ferro), nos pavilhões de Portugal em várias exposições internacionais. Fundou o Estúdio Tom onde desenvolveu sobretudo trabalho publicitário. Desde os anos 20 a residir em Portugal, teve grande participação na ala modernista da pintura portuguesa. Durante décadas, várias publicações (*A Voz*, *O Papagaio* e outras) incluíram caricaturas assinadas por Tom. Conjuntamente com António Pedro fundou em 1932 a primeira galeria de arte moderna em Lisboa, a UP. Ao longo da sua longa carreira fez mais de 50 exposições individuais e cerca de 40 tapeçarias. Recebeu a distinção Prémio Francisco d’Holanda, em 1945 e de Melhor Artista Estrangeiro, no Salão de Lisboa, edição de 1947. Informação disponível em <http://tipografos.net/portugal/tomaz-mello.html>, 02/06/2017.

Fig. 159. Cartaz, edição do manual de 1968



Regressando a 1963 (m6), em “marcas de produtos” (fig. 160), figuram elementos de leituras duais: facho/inscrição “NP”; cálice/vinho; coroa/rei-poder:

Fig. 160. Marcas, m6, p. 92



Parece evidente que a aproximação teórica aos assuntos do Desenho, nas escolhas das fontes visuais utilizadas, serviu à motivação e preparação dos alunos visando a satisfação de projetos específicos. Fomentou-se uma cultura artística e de produção, bem como modos de apreciação. O compêndio desta dupla de autores convoca uma diversidade de manifestações plásticas e artísticas clássicas. Mas, tudo neste livro se conjuga para a formação de um conjunto agradável. A linha modernista dos azulejos convive paredes-meias com um tal folclorismo. A vertente de arte popular inclui imagens do artesanato regional e local: cerâmicas, tapetes, ferragens, esculturas do artesano angolano, do Dondo. Esta presença de objetos do ultramar levantou dúvidas de interpretação a Lúcia Penim (2008, p. 337), “porque a sua entrada tanto

pode significar a inclusão dos territórios coloniais no espaço da nação ou a procura de formas de representação esteticamente vanguardistas. Inclino-me mais para a primeira hipótese, porque dessa forma o currículo de desenho seria coerente com o da disciplina de português” Contudo, a segunda opção não é de excluir no Desenho, se atentarmos à trajetória de alguns autores das vanguardas, como Pablo Picasso ou Georges Braque, certamente conhecida da informada Helena Abreu, em que o contacto com a máscara africana foi preponderante na definição de novas formas de representação (o cubismo).

Apesar da abertura evidente no início de 1960 aos fundamentos da psicologia do desenvolvimento, às linguagens das novas correntes artísticas, às ideias vindas de congressos de educação artística, à arquitetura e engenharia contemporâneas, assim como à produção artesanal e industrial de objetos, onde começa a afirmar-se o design, deve referir-se que as artes plásticas foram remetidas a uma presença bastante discreta nos documentos oficiais e nos manuais: praticamente não foram citados nem nomes, nem obras de referência, especialmente dos séculos XIX e XX. Tal conclusão resulta da constatação de que nos cinco compêndios até aqui estudados foram excluídos todos os vultos marcantes quer de Portugal (Pousão, Amadeo, Viana, Almada, Vieira da Silva, Pomar; Eduardo Malta, Francisco Franco, Leopoldo de Almeida...), quer de outras latitudes (Cézanne, Van Gogh, Manet, Seurat, Picasso, Dalí, Rodin...), criando uma ausência por demais evidente. Paralelamente, encontram-se neste manual referências a obras de outras épocas: Nuno Gonçalves, Leonardo, Miguel Ângelo, Rafael, Dürer... e de artistas ‘menores’ na cena internacional: Maria Keil, com “Natureza morta” (fig. 161); Jean Lurçat; Marcelo de Moraes; G. Camarinha (fig. 151); Portinari, numa desvirtuada reprodução de “azulejos” (fig. 162); e um pequeno núcleo de completos desconhecidos.

Fig. 161. Maria Keil, óleo, est. XX

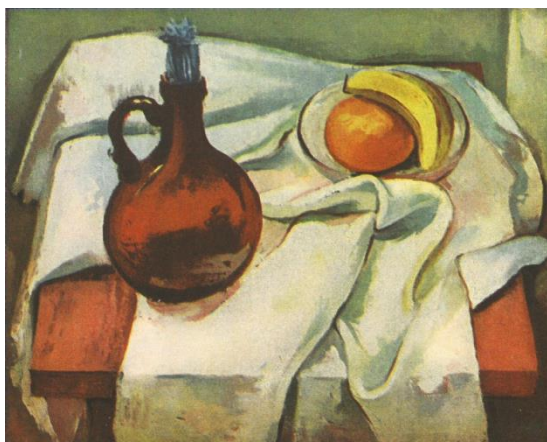
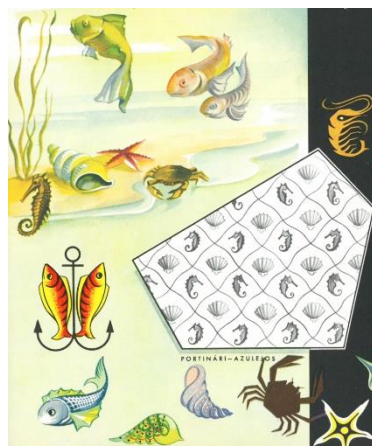
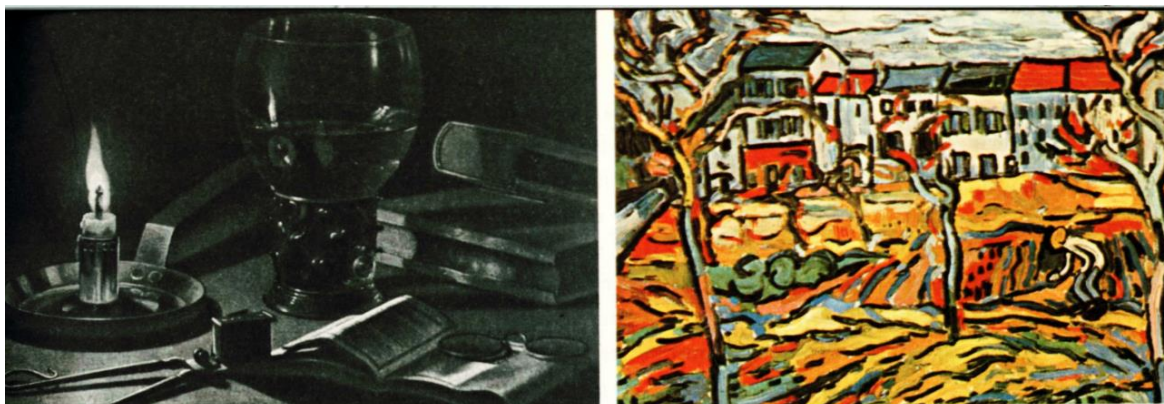


Fig. 162. Motivos marinhos, pormenor, m6



Helena Abreu e Pessegueiro Miranda chegaram a incluir, em manuais tardios (1968), fotografias de cerâmica de Picasso, pintura de Raoul Dufy, Maurice de Vlaminck e André Derain. No tema de *desenho à vista*, “sombreado e colorido”, vão inserir, como organizador prévio da aprendizagem, duas reproduções de pinturas, uma de “Pieter Claesz - Séc. XVII” [*Still life with a burning candle*, 1627] e outra de “Maurice Vlaminck - Séc. XX” [*Houses at Chatou*, c. 1905] (fig. 163). Nesta, o artista rejeita as nuances e os meios-tons. O ‘fauvista’ traço negro e vigoroso, aplicado nos contornos de casas, árvores, campos e figura humana, muito ao gosto do que defendia Manuel Filipe no seu manual em 1955, servia para avivar as cores adjacentes, indo ao encontro das indicações do Desenho do Ciclo Preparatório, em 1968.

Fig. 163. Pinturas, manual de Helena Abreu, 1968, p. 19



Igualmente, uma aguarela de Raoul Dufy (p. 40): “pintor francês contemporâneo; admirável colorista, Dufy soube exprimir uma luz intensa através de cores vivas onde predomina o azul, o verde e o vermelho, nas suas inúmeras variações”; um quadro do “pintor contemporâneo André Derain, no tema “Colorido”, harmonia das cores, em que as cores opostas, verde e vermelho, “exaltam-se e harmonizam-se” (p. 53); uma “Paisagem”, obra de Camille Pissaro, “pintor francês da Escola Neoimpressionista, que utilizava a mistura ótica das cores expressa em pequenos pontos ou vírgulas de cores distintas; daí o integrar-se no grupo dos “Pintores Pontilhistas” (p. 55).

Respeitando a organização de 1963 (m6), a “Arte Moderna” dá-se nas imagens de obras de Picasso: um prato de cerâmica com motivo figurativo de homem e animal caprino e uma pequena escultura (do mesmo animal: a cabra). Por que motivo as imagens destas obras – desconhecidas na carreira deste artista incontornável – não têm qualquer legenda, nem

explicação, ao invés do que sucede com outros como Alfred Manessier, Jean Picard, Alerne Sklar-Weinstein? Porque terão sido escolhidas obras de cerâmica (fig. 164) e de escultura (fig. 165), géneros secundários na produção de Picasso, quando o mesmo produziu tantas e variadas obras de desenho e, principalmente, de pintura, disciplina onde revolucionou toda a arte contemporânea? Igualmente curioso será o facto da não referência ao primeiro nome do artista (Pablo), nem à técnica utilizada.

Fig. 164. Cerâmica de Picasso, manual de 1968, p. 88



A

Fig. 147 — A • Cerâmica de Picasso. —

Afinal, perante a inclusão das imagens, em 1968 (fig. 165), nas mesmas páginas, cabe-nos perguntar: onde andou o Picasso de *Les demoiselles d'Avignon* (1907) ou de *Guernica* (1937)?

Fig. 165. Obras de Alfred Manessier e de Picasso, apresentadas na mesma estampa, 1968, p. 90



Fig. 150 — Neste quadro de Alfred Manessier «Combate de galos» as formas reais afloram no emaranhado das linhas que imprimem à composição notável sensação de movimento.



Fig. 152 — Escultura de Picasso.

Os manuais de Abreu, como os de Betâmio, apresentam uma característica distinta de todos os outros, a orientação da disciplina para as várias técnicas de desenho e pintura. O guache, a aguarela, o lápis de cor “ou quaisquer outros materiais podem usar-se desde que convenham mais, tanto pelo lado estético como pelo económico”; a composição decorativa e o desenho livre e o desenho à vista incluem frequentemente o desenho a grafite, tinta-da-china, pastel, sanguínea ou carvão. No m6, o recurso à variedade de meios, em desenho livre, será uma forma “de despertar o interesse nos alunos e procurar a revelação das suas personalidades” (Programa, p. 1170). A variação de materiais, de técnicas e de propostas de trabalho visa adequar o manual ao aluno.

No desenho geométrico do 2.º ciclo trabalham-se: traçados da circunferência e tangente, óvulo e oval, 3.º ano; arcos, 4.º; cónicas, 5.º. No que respeita ao “material para desenho geométrico”, generalidades, “A boa realização de um desenho geométrico exige, além do emprego de material adequado e em boas condições de funcionamento, um certo número de cuidados sem os quais não é possível conseguir resultados satisfatórios” (fig. 166). Relembra-se que o papel, de tipo “cavalinho” nacional ou o estrangeiro “Whattman”, deve ser de boa qualidade, liso e não absorvente; “um lápis de boa qualidade não arranha o papel e afia-se facilmente sem quebrar o bico. Este poder-se-á talhar em *ponta*, em *bisel* ou em *duplo bisel*, um afiador de lixa facilita este trabalho. A borracha deve ser macia para que não “masse” o papel (p. 95).

Fig. 166. Generalidades, materiais, m6, p. 95

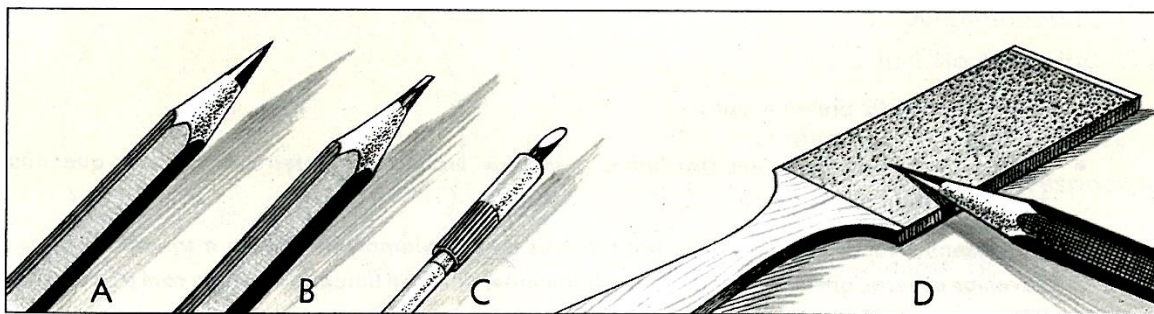


Fig. 150 — A — lápis afiado em ponta; B — lápis afiado em duplo bisel — vantajoso quando pretendemos traçar muitas rectas, pois se mantém afiado por mais tempo; C — porta-lápis de compasso com a mina afiada em bisel; D — afiador de lixa.

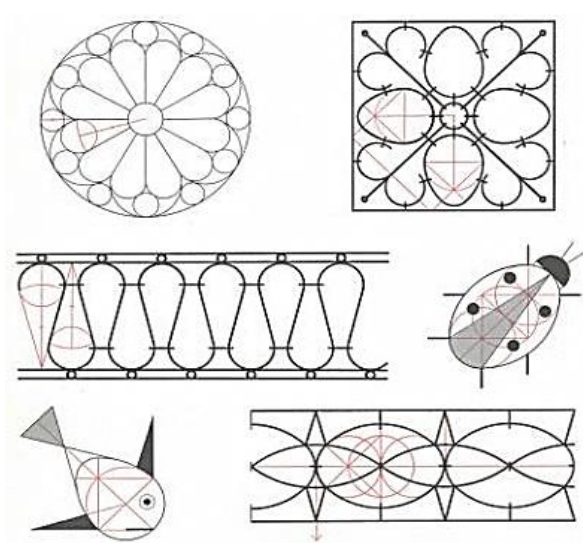
É necessário possuir um régua graduada com cerca de 50 centímetros de comprimento e dois esquadros, um dos quais de 45° [...]. Devemos evitar que as régua e os esquadros apresentem mossas [...]. Todo o material deve limpar-se frequentemente com um pano embebido em benzina, para que não suje o papel sobre o qual se desenha [...]. A utilização de um estojo de má qualidade prejudica o rendimento e o resultado do trabalho do desenhador.

Tenhamos presente: “Nunca se deve atintar um tira-linhas sujo...; um desenho só deve cobrir-se a tinta depois de completamente pronto o traçado a lápis...; durante a execução do desenho, deve manter-se metodicamente disposto o material com que se trabalha; o material de desenho deve acondicionar-se convenientemente” (p. 96).

As construções, em *desenho geométrico*, seguem uma arquitetura de aprendizagem específica, longamente consolidada na disciplina: 1.º a indicação (o nome do traçado); 2.º os dados (o fornecimento de dados, informações); 3.º as operações (a construção por fases); 4.º a solução (o traçado no aspeto final); 5.º as observações (considerações, quando necessárias); 6.º a aplicação dos traçados (fotografias de..., desenhos, exercícios).

No final do conteúdo os autores propõem um conjunto de quatro estampas com aplicação dos assuntos estudados: as linhas de construção são apresentadas a vermelho, cinzento ou preto, em fundo branco, tornando, assim, o desenho geométrico composição figurativa com “motivos concretos tais como rosáceas, gradeamentos, flores” (fig. 167):

Fig. 167. Aplicação de traçados: óvulo e oval (pormenor), m6, est. LVII



O *desenho geométrico* é neste manual uma modalidade muito mais humanizada, comparativamente com as propostas de manuais de décadas anteriores em que predominava a visão do desenho pelo lado da matemática. São exemplo desta mudança a grande introdução descritiva no estudo do traçado dos arcos, no 4.º ano, com conhecimentos pormenorizados da história e da arquitetura. Na própria explicação do traçado de cada arco são introduzidas fotografias de monumentos nacionais e apreciações sobre as qualidades artísticas dos mesmos, curiosidades da origem dos seus nomes (fig. 168), seguindo o modelo:

Fig. 168. Arco contracurvado, m6, p. 111

Construíram-se arcos contracurvados a partir de arcos em ogiva, de arcos de volta inteira e de arcos abatidos. Os seus traçados baseiam-se essencialmente na concordância de arcos de circunferência.

71. Traçado do arco contracurvado ou de querena, dado o vão

DADO: O vão ou abertura \overline{AB} (fig. 177).

OPERAÇÕES: Traça-se uma semicircunferência de diâmetro igual a \overline{AB} .

Com o mesmo raio e fazendo centro em A e em B, traçam-se arcos de circunferência que determinam os pontos I e I_1 ; fazendo centro nestes pontos e sempre com a mesma

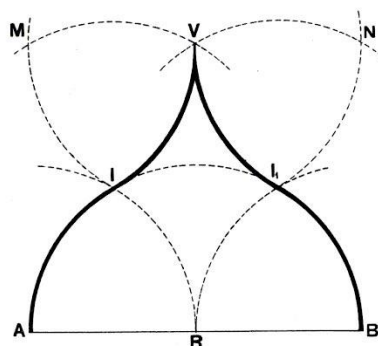


Fig. 177

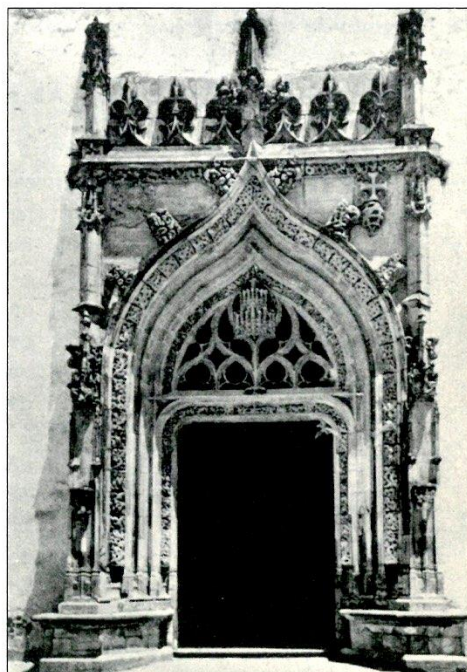


Fig. 176 — Pórtico da Igreja de S. João Baptista de Tomar.

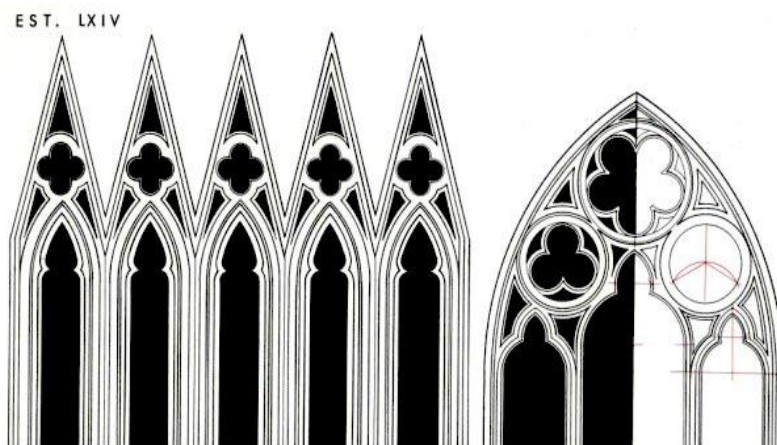
abertura, traçam-se arcos de circunferência que se intersectam em V; com centro em V e ainda com o mesmo raio, desenham-se arcos que encontram os anteriormente traçados nos pontos M e N.

Os pontos M, N e R são os centros de quatro arcos de circunferência, concordantes em I e I_1 .

SOLUÇÃO: O arco contracurvado ou de querena [AIV I_1 B].

O arco em ogiva domina totalmente o traçado geométrico dos arcos em cinco páginas dedicadas – o de volta “inteira”, o ultrapassado e o abatido, têm uma representação modesta de duas páginas no total –, o mesmo ocorrendo nas estampas de exemplos de aplicação:

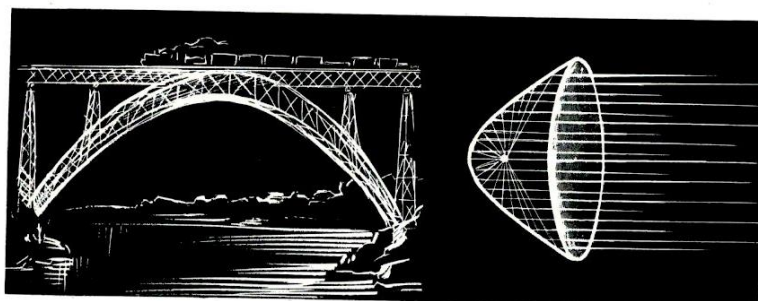
Fig. 169. Arcos, aplicação de traçados em ogiva (pormenor), m6



As lições de geometria convocam com frequência conhecimentos da física e da indústria, por exemplo, nas construções arquitetônicas dos arcos, como se verifica, no 5.º ano, (parábola) na figura de ponte da cidade do Porto:

Fig. 170. Parábola (Nota), m6, p. 122

NOTA: — A parábola é frequentemente usada no traçado dos arcos das pontes, nos espelhos dos telescópios, nos reflectores, etc., etc. Quando um corpo luminoso está situado no foco de um **reflector parabólico** — cuja forma resulta da rotação de uma parábola em torno do seu eixo — os raios luminosos incidentes reflectem-se paralelamente ao eixo. Os reflectores parabólicos são muito usados nos faróis das locomotivas e dos automóveis.



Temos vindo a constatar nos compêndios a utilização da cultura com fins políticos. “A questão política é uma questão estética e, reciprocamente, a questão estética é uma questão política” (Stiegler, 2018, p. 17) – questão estética enquanto gestão do “sentir”, da sensação e da sensibilidade, em geral. Provam-no as muitas referências ao Norte e a outras partes do país, incluindo as colónias, que Abreu e Miranda incluíram nos seus manuais. Estes autores, deslocando e alargando as fontes e os conteúdos das imagens, ao mesmo tempo que serviram à divulgação de produções dos povos dos territórios do império, contrariavam a prática de utilização das imagens produzidas por alunos, professores e artistas mais relacionados com a capital, dos manuais anteriores. No m6 convivem pacificamente cangas de bois do Minho, esculturas africanas, arcas indianas ou porcelanas chinesas.

O objeto de consulta agradável em que se tornou o manual servia um tipo de didatismo sustentado na visão prazerosa das imagens, na leitura agradável dos textos verbais e na promoção orientada do trabalho do aluno. Paralelamente conciliou estas funções com aspetos socialmente úteis, na resolução de problemas concretos, onde se podem ver esquemas para aplicação em serralharia, cartazes, rótulos, frisos, brinquedos, entre muitos outros produtos do quotidiano.

7. Programa de 1968 - ciclo preparatório: declínio do manual-compêndio

7.1. Continuidades e ruturas: 1968

Com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, constituído por dois anos, o qual passa a ser comum aos liceus e às escolas técnicas, serão extintos os exames de admissão aos liceus e às escolas técnicas. As duas modalidades de ensino terão estrutura idêntica. Nos liceus não vão ocorrer alterações significativas, pelo contrário, nas escolas técnicas, onde se notará uma “licealização”, os cursos gerais serão reduzidos para três anos, sendo criados cursos complementares técnicos de dois anos, à semelhança dos cursos dos liceus. Estas medidas favoreceram a expansão do ensino secundário.

A análise comparativa dos programas de Desenho e das modalidades apresentadas nesta disciplina, como dos seus objetivos, conceitos e procedimentos, permite concluir que nela se foram forjando valores educacionais, oscilantes entre a centralidade do professor – quando, no

início do período em estudo, os materiais pedagógicos impressos e a linguagem dos mesmos a si eram dirigidos, numa escola transmissiva, tradicional e elitista – e o primado dos alunos, no final do mesmo período, na defesa de concepções como o valor do estímulo, os “centros de interesse”, o desenvolvimento da expressão pessoal ou a cultura estética. Neste sentido, no ponto “3” do texto introdutório deste programa de 1968 (p. 1412), temos que “o ensino da disciplina de Desenho integra-se nas finalidades gerais do ciclo, levando os alunos a exercer uma atividade tanto quanto possível espontânea, dentro dos seus centros de interesse, a partir da observação, mediante percepções sensoriais e experiências, seguida da associação dessas sensações, para chegar à expressão gráfica do conhecimento elaborado”. Assim, no chamado *desenho geométrico*,

[...] quando realizado como um apanhado de receitas de traça formalística, sem finalidade tangível, não é de aceitar. Mas, porque esse exercício constitui uma necessidade do programa informativo, com vista às possibilidades de futuras aplicações, há que fornecer aos alunos as noções indispensáveis, no entanto sem a preocupação de incluir nelas conhecimentos que rapidamente se esquecem; e sempre se tratará o assunto rodeando-o de conveniente motivação, e patenteando aos alunos a vantagem e a utilidade de desenhar corretamente, isto é, limpamente e com precisão.

Entre o rigor extremo do desenho, visto em 1931, ao desenho “livre” de 1968, existe uma grande distância em termos pedagógicos, agora:

Cada aluno começa por executar, na folha de papel que lhe é dada, um desenho à sua vontade - o que entenda e como queira, com cores ou a preto e branco, a lápis ou tinta. O professor procurará não ter que sugerir o motivo, apenas incitando os mais tímidos. Não intervém na execução, mas exige em cada desenho uma legenda explicativa.

Será dito aos professores que quando o aluno inicia o ciclo, por volta dos 11 anos, ele emerge da fase do realismo intelectual, em que “desenha não o que vê, mas o que sabe”, para entrar na fase do realismo visual, em que “procura desenhar o que vê”, preocupando-se com a representação “realista” do espaço. “Nesse estágio, a criança luta contra as suas dificuldades de expressão, descontente com o que desenha”, assim, numa atitude voluntarista, “o desenho do ciclo deve procurar auxiliar o aluno”. O próprio campo lexical utilizado no programa espelha sentimentos latentes em vários setores sociais desta época: “a criança [e os adultos] luta[m] contra as suas dificuldades de expressão”. As alterações firmadas nesta reorganização do ensino

liceal, constituindo fortes momentos de rutura relativamente ao passado do Desenho, viriam a transformar a identidade disciplinar:

- i. O fim declarado dos compêndios: “não se recomenda obrigatoriamente o uso de qualquer compêndio escolar, nem sequer para os exercícios de desenho geométrico, mais suscetíveis de apresentação sob a forma de receitas de execução. Evidentemente, ninguém se lembraria de ensinar a responder aos testes; nem há compêndios que sirvam para os alunos aprenderem a expressar os seus pensamentos por meio de desenhos”;
- ii. A subordinação do ensino ao desenvolvimento da pessoa-aluno: o ensino deveria fomentar o desenvolvimento das capacidades de cada aluno, não se determinando, em exclusivo, pela sistematização lógica das matérias: “a graduação e a extensão dos exercícios ao longo dos dois anos do curso dependerão mais das reações do aluno do que da ordenada sequência do programa”;
- iii. A mudança dos fundamentos das quatro rubricas essenciais da disciplina Desenho: em *desenho livre*, “não interessa apreciar o valor, porventura aparente, da vocação artística do aluno, mas sim a exteriorização da sua personalidade”; em *desenho à vista*, “do natural ou interpretativo, os executantes apresentarão as suas impressões pessoais sobre formas e cores [...]. Interessa aqui, dentro dos objetivos fundamentais da educação plástica, tornar mais hábil a mão que desenha e mais arguta a mente que vê, [...] apurando a sensibilidade, de forma que ressalte a expressão humana com que a arte se projeta na vida social”; no desenho decorativo, “o aluno utiliza os elementos suscitados pela observação e transformados por uma interpretação simplificadora, agrupando-se pela forma que lhe pareça melhor, para servirem de ornamento funcional”. O professor procurará canalizar o esforço do executante no sentido das expressões estéticas com finalidades utilitárias; o desenho geométrico, “destina-se a preparar a solução de pequenos problemas práticos; muito embora a lápis, devem ser objeto de cuidados de limpeza e exatidão. Esta última qualidade refere-se à concordância e às medições [...]”;
- iv. A valorização do trabalho de grupo: os trabalhos coletivos serão “uma magnífica experiência humana, representando um fator de correção da maior utilidade em relação a inconvenientes tendências individualistas”. O trabalho coletivo e anónimo em detrimento do individual. Enquanto nas reformas de 1948 e 54 se privilegiava o trabalho do aluno para decorar a sala, agora “as salas de desenho (como, aliás, toda a escola) podem e devem estar repletas de elementos de beleza, num sentido decorativo que é

mister saber manter e variar de acordo com as possibilidades. Flores, plantas, estatuetas, pinturas murais, tapeçarias e tantos pormenores em que o bom gosto de todos se patenteará”;

- v. A adoção do trabalho de projeto: pois, “de uma maneira geral, a construção implicará um projeto [...]”;
- vi. O surgimento do conceito “temas organizadores” – que vieram a dar origem a posteriores “unidades de trabalho” em Educação Visual e Tecnológica: “é sempre possível no ensino do desenho estabelecer correspondências com as outras disciplinas, pelo que se torna conveniente que os exercícios gravitem à volta de um tema, da exploração de um “centro de interesse”;
- vii. A definição da “ficha da caderneta”: na posse do professor, a “ficha individual de orientação escolar para esta disciplina deverá conter os resultados dos testes Decroly, o tipo de exercícios em que o aluno demonstra maior capacidade e inibições particulares reveladas pelos desenhos, além dos dados gerais sobre atenção, memória, inteligência, coordenação motora e outros”;
- viii. A dispensa de registos escritos: “nesta disciplina não há que estabelecer sumários de lições, como também não haverá qualquer caderno para os alunos; é o conjunto dos trabalhos de cada um destes que documenta a atividade das aulas”;
- ix. A proibição de livros com desenhos “para serem copiados” e para “ensinar um aluno a ver”: Assim, “o uso de livros com desenhos feitos para serem copiados está naturalmente fora de qualquer discussão; o desenho do natural não pode ser de estampa e os compêndios não chegam para ensinar um aluno a ver”;
- x. A partilha de ideais como “educação pela arte” e “educação para a arte”: “a arte é, na sua totalidade, um elemento perene da verdadeira educação”;
- xi. A defesa do princípio da aprendizagem significativa expressa na adequação do currículo aos interesses e às experiências do aluno, às condições individuais e ao meio.
- xii. O reconhecimento das funções “sociais” da docência: o professor deverá “anotar cuidadosamente as anomalias que surjam no sentido cromático dos alunos (daltonismo e outras) para que sejam objeto de intervenção por parte dos serviços médico-pedagógicos”...

A Formação Plástica, um dos cinco conjuntos-pilares letivos do plano de estudos do Ciclo, distribuir-se-á pelo Desenho e Trabalhos Manuais, duas disciplinas distintas. Porém, a

transposição do programa de Desenho, delineado ao longo da ditadura, fará aflorar a desadequação entre os novos objetivos da disciplina e os seus conteúdos e práticas – criados em conjunturas muito distintas daquelas a que se pretendia agora responder – e, consequentemente, a necessidade de superação dos mesmos. Como verificou Maria Clara Brito (2014, pp. 146 ss.), na sua tese sobre as disciplinas de Desenho e de Educação Visual no sistema público de ensino em Portugal, da qual convoco algumas conclusões, esta situação deveu-se em grande parte à falta de linhas teóricas específicas para a didática do desenho, uma vez que este não era um conteúdo do currículo do Curso de Ciências Pedagógicas. Segundo a autora, a contribuição dos “metodólogos” – que tinham por função orientar os estagiários e iniciar os futuros docentes na didática da disciplina – foi decisiva para a didática do Desenho entre as décadas de 50 e 70, quando os Centros de Estágio estavam confinados a “escolas-piloto” escolhidas para o efeito, nas principais cidades do país. Como metodólogos, destacaram-se João Martins da Costa (Ensino Técnico, Porto), Manuel Maria Calvet de Magalhães (Ensino Técnico, Lisboa) e Betâmio de Almeida (Ensino Liceal, Lisboa). Estes professores, pelo seu contributo inovador e influência que tiveram, personificam os principais pontos de vista no ensino do desenho entre os anos de 1950 e 70 e virão a contribuir para a reforma da disciplina sob o ministério de Veiga Simão.

Ao longo dos anos 50 e 60, Calvet escreveu artigos sobre o ensino das disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais do ensino técnico e questões da “educação pela arte,” a cujo movimento homónimo se ligou desde 1957, ano da sua criação em Portugal. Betâmio de Almeida, contemporâneo de Calvet, exerceu a sua atividade e influência no ensino liceal. Desde a sua passagem pelo Liceu Pedro Nunes, ficará marcado pela forte dinâmica pedagógica que caracterizava esta instituição. A contribuição destes professores-autores na mudança dos paradigmas do Desenho, não pode ser ignorada, tanto mais que revelaram, nos seus escritos, um conhecimento profundo da história da disciplina, de autores e teorias. Por seu intermédio, o modelo expressivo foi-se implementando desde o final dos anos 40. Ambos atribuem importância ao “desenho livre” e defendem a introdução da “educação pela arte”.

A Betâmio, “interessam-lhe as teorias e os problemas da educação artística e a sua didática, verificando-se em todas as suas obras esta preocupação pela operacionalização dos saberes” (Brito, p. 147). Autor do compêndio de Desenho do 1.º ciclo, aprovado como “livro único” durante as décadas de 50 e 60, sustenta, em artigos de revistas (*Labor, Palestra...*) e ensaios, que a educação estética e artística contribui para a transformação do indivíduo.

Antecipatório, apresentará nos seus manuais desde o início, apontamentos que mais tarde poderão perfeitamente integrar a linguagem da disciplina de Educação Visual, nomeadamente em conteúdos de comunicação visual (composição, cor, estrutura, representação do espaço...). A sua trajetória teórica parte do modelo expressivo para chegar, já nos anos 70, a um modelo formalista de natureza cognitiva.

Na constatação de Henrique Ferreira (2003), o Ciclo Preparatório, sem o assumir conscientemente, lançava as sementes da revolução cultural pela concretização, no ato educativo, de três componentes básicas do processo educativo: a instrução, a socialização e a estimulação. E, ainda que a instrução prosseguisse fins racionalistas académicos, o processo de socialização não deixasse de ter em conta a “tradição cultural do país e os valores perenes da nação portuguesa” ou a estimulação perseguisse essencialmente a seleção das elites, diz (pp. 20-21):

[...] parece-nos evidente que a transformação da Escola em espaço de reflexão sobre as experiências vividas pelos alunos, a informalidade das atividades de complemento curricular e a vitalidade dos métodos ativos subverteram os fins políticos do Ciclo Preparatório, transformando-o em gérmen de novas ideias.

Na ‘reforma’ de Veiga Simão (1970-1974), pela Lei 5/73, em que serão aprovadas as bases do Sistema Educativo, e da convocatória de especialistas de cada área curricular para a reformulação dos currículos e revisão dos programas do ensino técnico e liceal, serão publicados programas e propostas inovadoras, que servirão de orientação para os professores. Aquela autora (Brito, 2014, pp. 151-158) recorre a publicações pedagógicas para descrever o alcance deste programa. Assim, no *Caderno do Professor do 5.º Grupo*, de 1973 o “olho” da capa, significa, na sua opinião, um “ver” direto, surpreendido e reflexivo face a tudo aquilo que nos rodeia, um “ver” totalmente implicado com o real. Este acabará por tornar-se o símbolo da disciplina de Educação Visual, que tomará definitivamente esta designação em 1975. O *Caderno* oferece um conjunto de textos para o esclarecimento das ideias que fundamentam o novo programa e foca, em detalhe, os conteúdos da disciplina, começando por introduzir e esclarecer os conceitos de *linguagem visual*, *comunicação visual*, *educação visual*, *artes visuais* e *artes do ambiente* (design e urbanismo). Seguem-se indicações de *técnicas* e *materiais* para as expressões bi e tridimensionais, enunciação de *objetivos* e *métodos* didáticos e uma extensa lista de materiais de apoio ao ensino (filmes e diapositivos sobre arte, história da arte e dos artistas, técnicas de expressão). A seu ver, “este

trabalho de organização e seleção de informação para os professores, bem como a preparação dos mesmos para os novos paradigmas em emergência, representou um empenho inédito no âmbito das diversas reformas ocorridas, desde meados do séc. XIX, nesta disciplina”.

Quanto à fundamentação do programa, a mesma acrescenta, o plano parte da necessidade de preparar cidadãos para uma “sociedade do saber”. À escola, mais do que transmitir saberes, cabe-lhe formar cidadãos autônomos na procura de formação ao longo da vida e na capacidade de intervir. O plano curricular do Desenho apresenta e desenvolve, pela primeira vez, terminologias como *Objetivos*, *Áreas de Exploração*, *Técnicas e Materiais* ou *Sugestão de Projeto*. O programa incidirá sobretudo no desenvolvimento da expressão e comunicação visual. A primeira, toma a designação de “expressão não condicionada” e desenvolve os pressupostos defendidos pela “expressão livre”. A segunda, assume os meios e as mensagens emitidas intencionalmente pelo “homem” e as mensagens não-intencionais, oferecidas pela natureza. Fazendo a distinção entre “objetivos formativos” e “objetivos informativos”, é intenção deste programa promover capacidades e conhecimentos em três domínios:

1. educação estética: a aprendizagem estética é uma ação ativa gerada a partir do interesse do aluno. A experiência estética desenvolve-se a partir da participação sensorial e do envolvimento emocional com os objetos e com o meio ambiente, no que se inclui a aprendizagem das artes, as artes manuais, as visuais e as artes “não-verbais”;
2. educação visual: fundamentada em duas conceções: a atividade artística como processo de perceção e de aquisições (visuais, técnicas e teóricas); e sua transformação criativa. Mantêm-se os objetivos enunciados por Betâmio de Almeida: “formar o gosto” e adquirir critérios de seleção rigorosa, quer enquanto fruidor, quer enquanto produtor de imagens ou objetos, acrescentando-se a sensibilização visual para os problemas do meio ambiente e o desenvolvimento do sentido crítico. A focagem no real desencadeia o surgimento do “problema” como ponto de partida para a atividade letiva e enquadra a exploração dos elementos da gramática visual.
3. educação para o design: presente em toda a ação humana quando desencadeado a partir da necessidade de resolver um problema, “pretende superar o conflito entre as três conceções da educação artística: a arte para as elites, eminentemente passiva e contemplativa, a arte como habilidade manual, associada ao artesanato e aos ofícios, a arte como terapia”.

As áreas de exploração são consideradas o “veículo” pelo qual se tratam os conteúdos: a exploração de temática regionalista (do meio ambiente) e os jogos plásticos. Para tal recorre-se a *Meios e Materiais de Ensino*, onde será dada importância aos exercícios de expressão plástica no

domínio tridimensional, à utilização de materiais de desperdício e à adoção de novos “media” de projeção e reprodução visuais nesta disciplina. Finalmente, a avaliação. Esta questão surge incipiente, diluída nos textos. Na continuidade do “modelo expressivo”, os resultados das realizações individuais podem ser avaliados individualmente, numa apreciação estética da obra plástica, mas também, e em abertura ao “outro”, pela turma.

Relativamente à Educação pela Arte, a utilização do objeto artístico como exemplo ou como motivação para as atividades de ensino-aprendizagem tem uma longa tradição, embora com presença irregular nos programas de Desenho do ensino liceal. Antes, as referências oferecidas aos alunos recaíam maioritariamente na arte do passado, em particular na arquitetura monumental e estatuária, mais na religiosa e militar, e no fragmento ornamental. Quando do tempo ‘presente’, as referências iam para a arte “anónima” ou artes decorativas.

No parecer de Brito (cf. 2014, pp. 170-171), a reforma de 1973, o programa liceal oferece, no capítulo “Exploração-base”, um roteiro pela história da arte em geral. De salientar a inexistência de qualquer hierarquia, recorrendo-se aos exemplos em função da explicitação dos saberes disciplinares. As referências vão desde a arte pré-histórica, civilizações antigas, romana, árabe, românica, medieval, renascentista, barroca, até à modernidade. Como artistas (recentes) teremos Rodin, Kandinsky, Brancusi, Picasso, Léger, Moore, Calder, Vasarely, Chirico, Dalí, Rivera, Tápies, César, etc. Serão incluídos artistas portugueses, da pintura: Nuno Gonçalves, Domingos Sequeira, Malhoa, Silva Porto, Eduardo Viana, Dórdio Gomes, Pavia, Bernardo Marques, Amadeo, Almada, João Abel Manta, Vieira da Silva; um Jorge Vieira; da história do design a Bauhaus, Le Corbusier, Siza Vieira. Das artes não europeias, escultura africana e pré-colombiana, teatro grego e japonês. E, no que diz respeito “à integração das artes”, o *happening* e o *environment*.

Parecem-me factos suficientemente reveladores, da rutura do modelo artístico do Estado Novo que vinha ocorrendo em Portugal, desde finais da década de 1950: a atenuação das diferenças entre ensino técnico e liceal; a centralidade do aluno e agora também do objeto artístico – colocado “numa perspetiva eclética como principal fonte de conhecimento num programa de Desenho”; e a defesa da expressão livre.

7.2. Programa de “Desenho” do ciclo preparatório, observações

No ano de 1968, sendo ministro Inocêncio Galvão Teles “são aprovados os programas do ciclo preparatório do ensino secundário”²¹³. Na aplicação desses programas “observar-se-ão as diretrizes didáticas que os acompanham”. A reorganização curricular, decorrente da publicação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário²¹⁴, estabelece as finalidades deste ciclo:

O ensino do ciclo preparatório, como a educação em geral, deve orientar-se pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais do país e promover a integração nos valores espirituais e culturais permanentes da Nação, estimulando a devoção à Pátria, o sentido da unidade nacional, a valorização da pessoa humana, dentro de um espírito de justiça social, de respeito das sãs tradições, de adaptação às circunstâncias dos tempos modernos e das várias parcelas do território português, de compreensão e solidariedade internacionais.

Contemplavam-se cinco áreas letivas: “Formação Espiritual e Nacional”; “Iniciação Científica”; “Formação Plástica”; “Atividades Musicais e Gimnodesportivas” e “Línguas Estrangeiras” (p. 1343). O Desenho é considerado um “poderoso instrumento de cultura geral e estética, [...] um meio original, vivo e agradável da expressão dos sentimentos e pensamentos da criança [...]. É uma linguagem que “traduz completamente a personalidade do executante”; o plano de estudos do Ciclo²¹⁵ obedece a uma *Esquematização programática* em que diferentes rubricas do programa são indicadas sem obediência a uma nomenclatura fixa, “para que fique vincado que se trata de questão de somenos [...] interessa o que se faz, e não como se chama”. Surgem assim, “desenhos livres, à vista, do natural e interpretativos, sem discriminar o que é livre, o que é objetivo ou o que é interpretação pessoal”, para se conseguir uma “renovação de fundo na aprendizagem do desenho, parece agora natural voltar a certa liberdade no tratamento do assunto”.

²¹³ Instituídos pelo Decreto-Lei 47480 de 2 de janeiro de 1967.

²¹⁴ Decreto n.º 48572 de 9 de setembro de 1968.

²¹⁵ Portaria n.º 23601 de 9 de setembro de 1968, pp. 1411-1415.

8. Desenho: uma construção no cruzamento de enunciados

O Desenho construiu-se historicamente no cruzamento de uma profusão de enunciados. Instituído nos liceus ao longo do século XIX e solidificado no seu último quartel, principalmente nos manuais de Theodoro da Motta, atingiu no final do Estado Novo o desenvolvimento pleno. Em 1931 o ideário permanecia muito dependente dos traçados geométricos, mais condizentes com as disciplinas da matemática. A partir dos programas de 1936, correspondendo a anos de maior fervor ideológico salazarista, o *desenho geométrico* não mais voltaria a dominar nos manuais. Após 1948, as modalidades da disciplina passam a obedecer a um conjunto fixo de conteúdos: *desenho geométrico*, *desenho livre* (1.º ciclo) e *desenho à vista* (2.º ciclo), *composição decorativa*. Nas metodologias de ensino, numa lógica sequencial “do simples ao complexo”, o esquema expositivo dos conteúdos não sofreu alterações assinaláveis no decorrer do período estudado. De acordo com as concepções de escola que foram sendo formuladas, progrediu-se da prescrição de traçados geométricos e leitura de comentários sobre história da arte, no final dos anos 20, para um entendimento da disciplina enquanto conjunto de saberes e práticas relacionados com a área artística e com os interesses e livre expressão do aluno, nas décadas de 50 e 60.

A narrativa do Desenho, no contributo desempenhado pelos programas e manuais, insere-se no processo de construção social da modernidade. Resultou de um percurso pautado por normas de funcionamento discursivo no jogo de relações entre o discurso oficial e o dos autores autorizados de manuais. Os manuais foram espaços de exercício de poder. Tanto as linhas programáticas como as diversas construções e arquiteturas internas das diferentes posições autorais nos manuais, definiram e caracterizaram as práticas educativas. Na sua dimensão ideológica, quer as normas de regulação superiores, quer os discursos identitários oriundos dos enunciados produzidos no interior da disciplina, harmonizaram-se com a construção de dois eixos fulcrais para o Estado: nação e indivíduo.

Formalmente, nas suas modalidades mais identitárias, a disciplina oferecia pelo menos quatro contributos ao projeto da nação. No *desenho geométrico*: um “traço racional” e um “gesto cuidado”; no *desenho à vista*: um ver “cientificamente organizado”, pela prática do desenho do natural; nos motivos do *desenho livre*: as imagens da história da arte e das artes decorativas regionais; e um “imaginário nacional”: decorrente do contacto com o conjunto selecionado de imagens, objetos, símbolos e valores, a cultivar pelo povo português.

Nação e indivíduo, dois eixos ideológicos do Estado manifestados na disciplina, nos projetos curriculares e conhecimentos específicos, como ocorreu em outras disciplinas do liceu. A identidade da disciplina, mais na imagem do que no verbal, ficou marcada pelos desenvolvimentos do nacionalismo: a seleção de conteúdos adequados à construção de uma memória coletiva; a apologia da arte decorativa e popular, realizada pelo “povo”; a insistência na produção dos períodos mais gloriosos do passado, com predomínio do património arquitetónico do gótico manuelino; a inscrição de trechos biográficos de personagens caras ao pensamento salazarista; a citação criteriosa de objetos, cenários e formas; a colocação no discurso escrito de vocabulário simbólico, etc., foram estratégias adotadas na elaboração do imaginário dos jovens.

A uniformização do traço e do olhar, lenta, mas persistente, foi outro fator decisivo na concretização do projeto nacionalista. O Desenho familiarizava os jovens com referentes culturais, mas não só. Pelo lado da técnica, a institucionalização da disciplina veio a multiplicar discursos, hábitos e rituais de pertença, próprios da comunidade relacionada com o desenho: de desenhadores, projetistas, artistas, tipógrafos, gráficos, publicitários, arquitetos, engenheiros, entre outros.

De 1926 ao final da ditadura, com maior ênfase até 1948, foram sendo introduzidos e ajustados conteúdos no Desenho. Inicialmente, o discurso privilegiou o geométrico, seguido da narrativa histórica da arte como património cultural da humanidade, dependente essencialmente de condições políticas e religiosas. A formação e orientação do gosto no plano ideológico percorreu todo o período do Estado Novo. Partindo do interior da disciplina, as várias ordenações formais, as normas de representação gráfica dos traçados ou a forma de transmissão dos conhecimentos teóricos, não foram social ou politicamente neutras. Refiro-me à normalização de processos, de medidas e escalas ou de padrões gráficos; à uniformização dos motivos fotográficos e à regularização dos elementos próprios da ‘linguagem’ visual.

Desde os princípios do Estado salazarista, diversas iniciativas governamentais fizeram articular o ensino nacionalista do desenho com o desenvolvimento da indústria, principalmente no seio das escolas técnicas. A proclamada modernização da economia nacional, para a qual o desenho devia ser chamado a contribuir, ficou patente nas observações de pedagogos e políticos, aquando das suas visitas a países europeus mais desenvolvidos. Como assinalou Lúcia Penim (2008), só com “gramáticas” perfeitamente definidas seria possível transpor e usar os conhecimentos de Desenho na produção industrial que se desejava. O Desenho era “a disciplina da tecnologia e da modernidade. Contribuía para esta identidade um discurso internacional

posto em circulação a partir das exposições universais” (p. 358). Após a II Guerra a tecnologia das novas empresas vai gradualmente prescindindo do Desenho, a afirmação do artístico e a constituição do indivíduo começam a declarar-se.

Na reforma educativa de 1948 as argumentações do Desenho liceal seguem um novo rumo, menos focado na formação profissional, na autogovernação do aluno e nos ofícios decorativos. Embora perpetuando-se a ‘defesa’ global da nação, o crescente movimento psicopedagógico contaminou os enunciados do Desenho, introduzindo a função educativa da livre expressão individual, na valorização do crescimento emocional a par do intelectual – Betâmio de Almeida pugnou pelo *desenho livre* nos liceus; Calvet Magalhães pelo *desenho subjetivo*, nas escolas técnicas. Os compêndios, então no modelo “livro único”, foram ricamente coloridos e apresentaram cuidada apresentação gráfica. Os livros do 1.º e 2.º ano, expondo desenhos e pinturas das crianças e adolescentes, passam a combinar imaginação e convenções gráficas, num endereçamento dirigido em exclusivo aos alunos. Os dos 3.º, 4.º e 5.º ano, procuram cumprir a função de objeto de formação estética, mesmo contendo reminiscências enciclopédicas na apresentação dos traçados, técnicas e conhecimentos dos estilos decorativos da arte e das artes regionais. A arte apresenta-se em enquadramento universal, nas grandes civilizações a que corresponderiam períodos artísticos definidos. A par da produção nacional e europeia seria incluída a arte decorativa regional, do continente e colónias, a “mais genuína”.

Finalmente, na década de 60, auscultando a infância e a necessidade de inovação pedagógica, o “ciclo”, nos dois primeiros anos do ensino secundário, inicia a fusão entre escolas técnicas e liceus. Deveria contribuir para o crescimento global do ser humano, atendendo a necessidades psicológicas e vocações, em dinâmicas de aprendizagem por “centros de interesse”.

9. Redes e transferências na circulação transnacional de saberes em Desenho

A consciência de que a caracterização do conteúdo verbal e imagético dos compêndios de Desenho do Estado Novo necessita de um enquadramento territorial e temporal mais vasto, foram a motivação para a escrita destas linhas. Trata-se de uma cartografia sumária da circulação de ideias, de manuais e de livros estrangeiros de desenho no ensino secundário português, a fim de cotejar conceções, matérias de estudo e imagens utilizadas. Os compêndios portugueses desta época, inseridos num fluxo internacional de importação e exportação de conteúdos para a modernização do país, constituíram uma realidade de interface.

Questiona-se frequentemente até que ponto chegou a originalidade dos autores portugueses na elaboração de manuais de desenho; se as opções tomadas nos seus livros foram fruto de atos criativos isolados, portanto circunscritos ao nosso país ou se, pelo contrário, provieram do grande manancial de saberes e objetos em trânsito do estrangeiro na rede que se ia constituindo. A circulação de conteúdos culturais compreende-se no referencial teórico da *tradução cultural*, um conceito da antropologia social, caro a Peter Burke (2008), em que a cultura é, ela própria, um texto a decifrar. A receção de aspetos de uma cultura por outra requer que a primeira seja “traduzida” por um intérprete que a leve a leitores familiarizados com outros textos. Traduzir culturalmente é, assim, produzir variações entendíveis num texto, pela inclusão de novos elementos textuais. No caso português a tradução consistiu em adaptações que os autores de manuais (os “intérpretes”) foram concretizando no Desenho, quer inicialmente, no século XIX, aquando da transcrição dos procedimentos da oficina e atelier para o espaço escolar: a escolarização dos ofícios, quer posteriormente, pela inclusão de métodos, conhecimentos e conceções curriculares, na estabilização das instituições e disciplinas escolares.

O papel do livro escolar pode ser melhor entendido se se expandir a reflexão para além das fontes textuais mais próximas, indo também ao encontro de vestígios materiais mais distantes. A mudança de escala decorre da observação do que escreveu Allain Choppin (2004), quando considera três das importantes transformações que têm vindo a caracterizar a pesquisa histórica sobre as edições didáticas²¹⁶: i. a perspetiva adotada: o estudo de vetores ideológicos e culturais na abordagem ao livro como instrumento pedagógico e didático, produto manufaturado, comercializado e consumido; ii. o método: sem substituir investigações particulares, limitadas e frequentemente empíricas, desenvolvem-se cada vez se mais programas coletivos de pesquisa, de abrangência nacional ou internacional, visando acumular e difundir informações; iii. a escala: a pesquisa sobre o livro, antes confinada às fronteiras nacionais, assume hoje um novo jogo de escalas, quando são relacionadas especificidades regionais com internacionais.

No século XIX, quando o regime do manual escolar e o corpo docente dos liceus não se encontravam consolidados, foi relativamente frequente nos nossos liceus a presença de livros

²¹⁶ Sentidas após a década de 1990 – anteriormente, grande parte dos estudos que trabalharam o livro escolar partiram do seu conteúdo ideológico –, quando vão surgir mais análises circunstanciadas inspiradas em problemáticas como a construção do currículo, de Yvor Goodson e Thomas Popkewitz; a história do livro e da leitura, por André Chervel; a ‘história cultural’, práticas e representações, de Roger Chartier ou a história dos livros e das edições didáticas, por Alain Choppin, para citar alguns focos e respetivos autores.

escolares e professores estrangeiros (arquitetos, engenheiros, artistas, mestres...) nas áreas de desenho, Belas Artes e em muitas disciplinas das escolas técnicas. Sucessivos governos legislaram no sentido de alterar tal situação para dotar o país de recursos próprios, como já vimos. Sabe-se que muitos professores produziram sebtas para as suas aulas; importaram, traduziram, compilaram e adaptaram enunciados de livros estrangeiros e trocaram correspondência com pares de outras nacionalidades. O próprio Estado tradicionalmente participava no intercâmbio de edições e materiais escolares com congêneres europeus.

A circulação de ideias e objetos de educação vindos do exterior inseriu-se num vasto conjunto de áreas ao longo do século XIX, I República e Estado Novo. Tal circulação fez-se, no longo prazo, especialmente pela difusão da cultura escolar francesa (não excluindo outras), expressa na conceção de currículo, conjunto das disciplinas a administrar, conteúdos e carga horária a privilegiar. A apropriação de literatura didática deu-se por ‘sentido único’, ou seja, a transferência de conhecimento e de “saber fazer” de países europeus para o pensamento pedagógico português obedeceu à lógica de imposição do mais desenvolvido – por sua vez, Portugal vai reproduzir os modelos nas colónias. A recetividade, e consequente adoção de manuais e edições escolares francesas, em países periféricos, deve ser integrada na vontade de acolhimento mostrada pelas elites políticas adeptas de uma cultura à época identificada com a modernidade.

A universalização de ideias pedagógicas, de práticas educativas e de importação de materiais de aprendizagem, ainda que obedecendo a condições e oportunidades, inseriu-se em padrões modernos. Intelectuais, pedagogos e políticos, em resultado das suas viagens ao centro da Europa, afirmam que em França, como na Alemanha, Inglaterra ou Itália, países onde o bem-estar das populações é mais elevado, o desenho tende a ocupar um lugar cimeiro na educação. Uma simples pesquisa quer nas bibliotecas nacionais de maior expressão, quer on-line, cruzando diferentes bases de dados, permite observar o domínio da França, no que se refere à procedência do conjunto das produções do repertório do desenho publicadas na Europa no século XIX. Muitos autores franceses foram traduzidos ou viram as suas ideias apropriadas por órgãos decisores de outros países. A necessidade de suporte científico respeitado, fez com que intelectuais portugueses se apropriassem de métodos, currículos, programas, materiais, livros escolares e até da arquitetura e mobiliário escolares. À predominância de obras francesas, segue-se a das italianas, inglesas, alemãs, austríacas, espanholas, etc.

Walter Benjamin definiu Paris como a capital do século XIX. Na passagem pelas suas galerias comerciais, a “arquipaisagem do consumo”, o filósofo viu a história quotidiana da modernidade. A grande metrópole era o lugar privilegiado para as “passagens”, as inovações tecnológicas, a moda, a arquitetura, as artes. Paris incorporava no seu desenvolvimento o imaginário social dos seus habitantes. Tornou-se a morada do culto ao capitalismo, da transitoriedade e do progresso. Culto fortalecido pelas exposições universais. A noção de progresso pode ser ilustrada com o desenvolvimento das tecnologias de reprodução imagética que, segundo Benjamin (2009, p. 45), anunciavam “uma revolução nas relações da arte com a técnica”. O modelo intelectual e estético francês impôs-se naturalmente.

A literatura é um instrumento de pesquisa complexo, a análise dos seus conteúdos é indissociável da dos seus usos, reais ou supostos (Choppin, 2002). A verificação da literatura didática francesa na longa duração não cabe no objetivo deste estudo. O conhecimento que tenho da edição escolar francesa dos séculos XIX e XX (até meados deste), no exterior das suas fronteiras, é circunstanciado. Neste período de afirmação do Desenho foram em grande número os editores franceses que publicaram manuais na língua nativa e em outras. Entre as editoras com maior produtividade contaram-se, na segunda metade de oitocentos e primeiras décadas seguintes, a Hachette, Delalain, Librairie Garnier Frères, Garnier Paris, H. Garnier, Delagrave, Belin, Armand Colin, A. Durand, H. Plon, Hat Didier, Guillard, Aillaud & Cie. ou a Masson et Cie (cf. Bastos, 2008). A quantidade de casas impressoras e de livreiros demonstra sobejamente a vitalidade deste sector na produção cultural.

Os livros para estudo da geometria e aritmética vindos da engenharia militar, de Bernard Forest de Bélidor e os compêndios de Adrien-Marie Legendre (*Éléments de géométrie*, em 1794) participaram no momento inaugural do desenho. Foram texto fundamental no estudo do desenho durante longos anos, conhecendo divulgação e tradução fora das suas fronteiras até ao aparecimento do manual seminal do desenho *L'enseignement du dessin linéaire* [...], escrito por Louis-Benjamin Francoeur no ano de 1827, em Paris. O *desenho linear* era produto do cumprimento de um conjunto de condições, nomeadamente do facto de ser lecionado por muitos militares e matemáticos com funções docentes. Renaud d'Enfert (2007), no artigo “Une nouvelle forme d'enseignement du dessin en France au XXe siècle: le dessin linéaire” sintetiza a natureza e a função deste desenho: o ensino de desenho linear devia dar hábitos de ordem, de disciplina e o gosto pelo trabalho. O sucesso dessa ação residia no facto de este ensino repousar quase exclusivamente sobre uma aplicação rigorosa de um conjunto de procedimentos definidos

previamente: a geometria oferecia princípios seguros e modelos uniformes, o professor podia retrair-se por detrás de um método que, teoricamente, podia ser ensinado da mesma maneira não importava em que escola.

A uniformização dos métodos, consequência do desenvolvimento da formação de professores e de uma certa standardização dos manuais escolares, conduziu a uma pedagogia em que as especificidades dos alunos contam menos que as do grupo, onde o coletivo domina sobre o individual. Contribuindo para a supressão da personalidade do professor, em proveito do método que ele emprega, a uniformização permitiu a passagem do ensino individualizado para o coletivo. No século XIX a geometria participou substancialmente na ‘disciplinarização’ do desenho. Francoeur concebe e operacionaliza a realização simultânea dos mesmos traçados pela totalidade dos alunos da “classe”. Vai romper com o ensino do desenho anatómico, de paisagem, de costumes, de natureza morta, etc. próprio da lição académica e elitista. Ou, noutro plano, dirige o ensino para as necessidades empreendedoras da classe burguesa e assalariada, em detrimento da formação em belas artes prestada à alta sociedade e aristocracia para a sua ocupação ociosa.

Em tradução livre, o *dessin linéaire* (desenho linear), de Francoeur (1827, p. 9), define-se como

[...] a arte de imitar os contornos dos corpos e as suas partes, com o auxílio de simples traços, e sem o auxílio de sombras e cores. Sem dúvida, um desenho sombreado, ou colorido, uma pintura, por exemplo, imita melhor a natureza, e tem mais vida e movimento que um simples traço que não oferece mais que a imagem dos contornos. Mas, qualquer um [indivíduo], por melhor que pinte ou desenhe, cuidará, antes de tudo, que os traços estejam exatamente dispostos pelas relações que o sujeito vê, isto faz com que o estudo do desenho linear seja indispensável aos maiores artistas [...].

Na sua longa obra com texto verbal e imagético, onde todas as secções são acompanhadas de informações para o “instrutor”, contam-se seis secções:

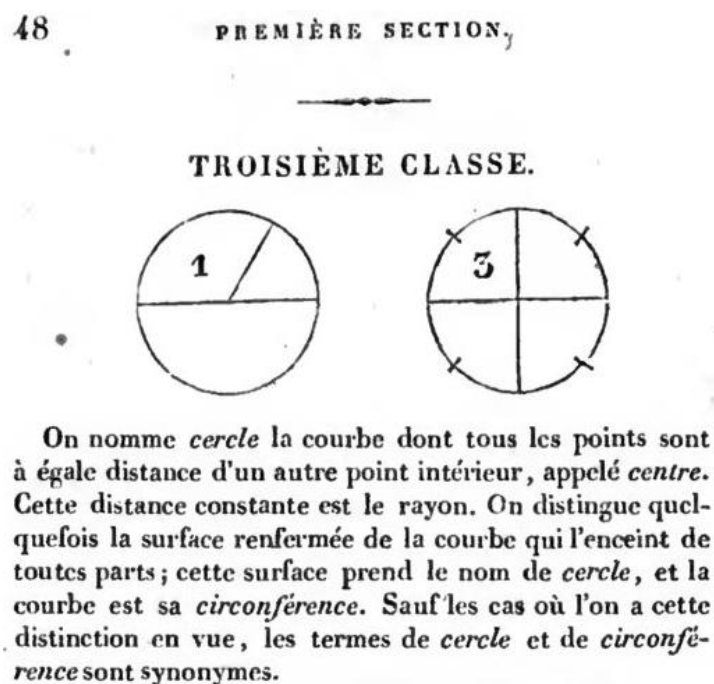
1.^a - Desenho à mão levantada: todos os desenhos devem ser executados à mão levantada, sem cópia; 2.^a - Traçado geométrico: ensino do traçado das figuras de geometria; 3.^a - Projeções: desenho de levantamento de plantas, de máquinas, de elementos de arquitetura, etc.; 4.^a - Método geral para desenhar figuras irregulares: dão-se “os verdadeiros” princípios do desenho natural e colocam-se em uso, os alunos apenas recorrem ao seu olho para desenvolver esta

capacidade; 5.^a - Regras da perspectiva: principais regras da perspectiva e montagem dos objetos pelas suas faces como são presentes perante os nossos olhos; 6.^a - Aplicação do cálculo à geometria: exercícios. Capítulo composto por uma sequência de problemas com aplicação do cálculo aritmético a casos de geometria, arquitetura, carpintaria, etc.

O manual de Francoeur, de 1827, seguindo um formato de tratado, é um dos primeiros a estabelecer a forma canónica do compêndio de Desenho na Europa, num momento em que Portugal aguardava a institucionalização do *lycée*, que chegaria pelo ministro Passos Manuel em 1836, adotando justamente o modelo francês.

O esquema expositivo adotado por Rafael Barradas, no seu manual de 1932, rastreia a valorização das imagens de traçados geométricos numa relação texto-imagem (segundo a relação “dado” - “solução”) próxima da de Francoeur. Decorridos mais de 100 anos sobre a publicação francesa, Betâmio de Almeida (fig. 171), ainda adota parte das estratégias nela contida, como adotarão todos os outros autores de manuais do Estado Novo:

Fig. 171. Francoeur, le dessin linéaire, 1827, p. 48

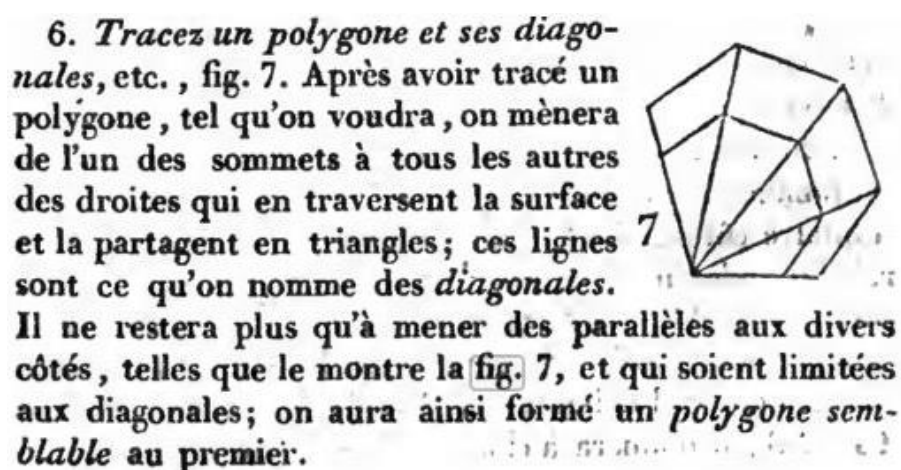


A leitura atenta deste livro fornece-nos muitas das linhas de força que serão adotadas nos compêndios que lhe vão suceder em França e nos países periféricos, onde se inclui Portugal, a

saber: apresentação das referências e mestres, de quem os autores colheram formação e inspiração para o trabalho que realizaram; informações e orientações, dirigidas ao professor para melhor leção dos conteúdos; organização por conteúdos/secções, progredindo do simples para o complexo, da 1.^a à 5.^a classe; predomínio do geométrico; apresentação das matérias em parágrafos temáticos, acoplados a figuras demonstrativas do escrito.

A enunciação da imagem, quando em linha com o verbal, dá-se em duas situações tipo: i. intercalando a mancha de texto, em toda a largura da página onde se insere (quando se presta a descrições e demonstrações, por exemplo de espécimes da história da arte); ii. ao lado do texto verbal (quando retrata a construção de um qualquer desenho observando os passos descritos no texto verbal situado ao lado da mesma). A disposição da informação obedece ao movimento do olho, da esquerda para a direita e de cima para baixo. O lado esquerdo apresenta o “dado”, o direito a “solução”, o traçado acabado:

Fig. 172. Francoeur, relação traçados e texto verbal, 1827, p. 42



A presença de editoras francesas em países estrangeiros inseriu-se num projeto de expansão cultural e do mercado livreiro, através de representantes ou filiais, como sucedeu em Portugal, Espanha e territórios ultramarinos. A substituição gradativa de manuais e livros avulso franceses por portugueses decorreu do processo de nacionalização do livro escolar levado a cabo ao longo de novecentos, pelo Governo português que, como vimos, legislou nesse sentido. A substituição deixou marcas profundas na corporeidade das imagens, como diversos contágios no vocabulário específico da disciplina. Os manuais redigidos na língua pátria incorporaram muitas

das importações e deslocções de saberes outrora iniciadas: são quase traduções e, outras vezes, compilações de conteúdos existentes em obras importadas. Estamos numa época em que o livro não dominava, de todo, o processo de ensino e de aprendizagem. Frequentemente, os professores transformavam as suas lições em resumos, sebatas, lições elementares, guias, livros de desenho. Na escassez de manuais, mais notada nas cidades da província, ilhas e colónias, muitos destes textos foram seguidos em estabelecimentos de ensino secundário e serviram de modelos à prática docente diária. Por outro lado, a própria matéria do desenho, essencialmente de geometria, permitia prescindir do livro do aluno. O material de trabalho na sala de aula restringia-se ao quadro preto e à lousa, nas melhores escolas havia estampas, reproduções, modelos de gesso e um ou outro espólio de trabalhos escolares transformado em museu.

A criação, importação e circulação de manuais no território nacional vai obedecer, cada vez mais, aos mecanismos de incentivo e de controlo do Estado, replicando neste instrumento cultural a afirmação de identidades nacionais verificadas noutros contextos europeus. Costa Cabral, que na sua reforma do Secundário substituiu o desenho pela geometria com aplicação às artes, lança um decreto²¹⁷ onde se estabelece, para incentivo à produção de manuais escolares, a atribuição de prémios monetários, de 200.000 réis, aos indivíduos que apresentassem “compêndios adaptados” às diferentes matérias de ensino ministradas na instrução Elementar Primária. Em 1860, o desenho circunscreve-se aos três primeiros anos dos liceus. Com Fontes Pereira de Mello no Governo, o Conselho Geral de Instrução será incumbido de elaborar a lista de manuais aprovados para os liceus, tarefa que carecia de um levantamento dos exemplares disponíveis em conformidade com a legislação. 1870 foi o ano em que, segundo Betâmio de Almeida (1967, p. 27), surgem organizados os primeiros programas do ensino liceal de desenho. O método adotado será o “Pestalozzi” também conhecido por “geométrico”. A aprendizagem deve iniciar nas noções simples para atingir as complexas: primeiro, traçam-se linhas retas, depois as curvas, seguem-se as combinações das duas anteriores e, por fim, a conclusão do elemento onde se integram os traçados. Pouco depois, na Reforma de Rodrigues Sampaio, 1872, o Desenho distribui-se por quatro anos de escolaridade e inclui a prática de caligrafia. Em 1880 Luciano de Castro decreta que os professores de cada liceu, do ensino livre de Lisboa, Porto e Coimbra e os membros do Conselho Superior de Instrução Pública, escolheriam os livros para servir nas aulas do ensino primário e secundário, sendo esta medida reveladora do recuo

²¹⁷ Decreto n.º 220 de 20 de setembro de 1844, Diário de Governo.

relativamente à imposição, anteriormente tentada, de livros com abrangência nacional. Podia ser aprovado mais do que um manual por classe desde que reunisse as condições. Respeitando o domínio do geométrico, as matérias do programa serão aumentadas.

Seguem-se as mudanças de 1886: o desenho passa a denominar-se “desenho linear”, nos liceus é reduzido à duração de dois anos, apesar de Bernardino Machado referir que este par de anos era pouco tempo “para se conseguir o apuramento do gosto, a educação da visão e o desembaraço dos dedos necessários a um emprego útil desta linguagem gráfica” (Almeida, 1967, p. 34). Neste ano, Bernardino é professor da Universidade de Coimbra, responsável pela cadeira de Antropologia criada por si no anterior. Intelectual conhecedor dos avanços pedagógicos internacionais do seu tempo (na sua opinião o desenho tem como objetivos o apuramento do gosto, o treino da visão e a formação profissional), apresentou uma opinião que, sendo gerada na estadia coimbrã, poderá ter colhido do lamento no contacto com José Miguel de Abreu (1850-1921), professor da cadeira de Desenho na mesma universidade (de 1871 a 1887) e destacado autor de manuais da disciplina²¹⁸. Foi, portanto, no seio de intrincadas relações políticas, pessoais, de poder, culturais e económicas, como de contribuições anónimas, que o desenho se foi forjando nos liceus.

Entretanto, numa França a viver a pesada herança da guerra com a Prússia, e em sintonia com a vontade política de reerguer o país, uma comissão trabalha desde 1878 em novos programas educativos. Na disciplina Desenho, o homem que fez prevalecer as suas ideias na Comissão, o escultor Eugene Guillaume (1822-1905), era um proeminente e inteligente artista. Estudou com Cavelier, Millet e Barrias, na École des Beaux-Arts, onde entrou em 1841 e ganhou um importante prémio de escultura (“le prix de Rome”), em 1845. Tornou-se diretor da École (1864) e diretor-geral de Belas Artes (1878-79). Foi escritor prolífico, sobre escultura e arquitetura do período clássico e da Renascença italiana. Fundou um método de desenho baseado na ciência, não tendo grandes dificuldades na aceitação do mesmo por toda a França: estava-se em período de fervor científico. Para ele, o desenho era, acima de tudo, uma ciência e, desta, a geometria era a base. Defendia uma metodologia de ensino em que se seguiam

²¹⁸ Até final do século, Machado desenvolve intensa atividade enquanto pedagogo: preside à Academia de Estudos Livres (1890) e aos congressos do Magistério Primário (1892 e 1897); dirige o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa (1891-1892); é vogal do Conselho Superior de Instrução Pública (1892); preside o Instituto de Coimbra (1894); representa Portugal em Madrid na comemoração do tricentenário de Cristóvão Colombo e nas Jornadas do Congresso Pedagógico Hispano-Luso-Americano; publica *A Introdução à Pedagogia* (1892), *O Ensino* (1898), *O Ensino Primário e Secundário* (1899) e *O Ensino Profissional* (1899).

princípios rigorosamente e que, nas suas diferentes aplicações, dava resultados de certeza inquestionável. A finalidade do ensino do desenho não era estimular a personalidade do aluno ou suscitar nele o sentimento e o gosto artístico, mas colocá-lo em condições de reproduzir com precisão rigorosa as abstrações geométricas e os modelos colocados diante dos seus olhos. Sobre tais princípios foram escritos os programas, num movimento de reforma entre 1878 e 1880, não só para os liceus e faculdades, mas também para as escolas primárias elementares, escolas normais de professores e todos os estabelecimentos onde o ensino do desenho se tornava obrigatório – sob o título de *desenho de ornamento*, ensinava-se o desenho geométrico e à mão levantada. O método “geométrico” de Guillaume foi oficial nas escolas de França desde 1880.

Simultaneamente ao triunfo deste método, Félix Ravaisson (1813-1900)²¹⁹, ergue-se contra ele. Não admitia que se pudesse colocar o ensino do desenho sob a batuta da geometria: o desenho, disse, repousa, na sua operação mais elementar, num julgamento de natureza especial, inteiramente diferente do ‘acórdão’ em que se servem as matemáticas. Ravaisson designa este julgamento sob o nome de intuição. No seu critério, o método aplicável para o ensino do desenho é o intuitivo. Lamentou a preocupação excessiva com a finalidade de precisão e a pouca atenção dada ao despertar da personalidade, à formação da sensibilidade e ao gosto artístico (cf. Pellisson, 2007). Na explicação de Christine Walter (2010), Ravaisson tinha sido nomeado em 1853, presidente de uma comissão do departamento de instrução pública, composta por Jean-Baptiste Ingres, Eugène Delacroix e Hyppolite Flandrin, para um plano de ensino do desenho, em escolas de ensino médio.

Com efeito, após a chegada dos republicanos ao poder (1848) o Estado quis proporcionar nas escolas um ensino do desenho destinado a todos os segmentos da sociedade, o qual poderia servir, entre outras funções, para o desenvolvimento económico e industrial do país. As comissões tinham por missão apurar o método certo a adotar para o ensino das diferentes categorias de desenho, desde o da “arte da imitação” e da “geometria linear” ao “científico” e de projeto, no “design ornamental”. Nos relatórios, Ravaisson destaca como essenciais ‘a educação do gosto’, ‘a regra do significado’ e ‘a unidade do modelo’, pedidas de empréstimo aos “melhores mestres de todos os tempos”, em vez da utilização de métodos conducentes à automação por parte do aluno. Esta teoria opôs-se frontalmente à de Eugène

²¹⁹ Filósofo, arqueólogo, curador de antiguidades do Museu do Louvre (entre 1870 e 1886), inspetor-geral, escritor e pintor.

Guillaume, para quem, ao invés de ‘formar o gosto’, seria necessário proporcionar às crianças ‘uma ferramenta concisa’ para atender às necessidades da indústria moderna, permitindo, assim, proporcionar um largo espaço ao *desenho de ornamento*. Neste confronto de argumentos, as propostas de Ravaisson não produziram efeitos no imediato. O mesmo debate também se verificaria, em menor escala, nos países de fora deste epicentro. A inovação teria de esperar até estarem garantidos modelos de obras primas de arte em todas as escolas. A medida focava-se por enquanto em duas áreas: os modelos fotográficos e os modelos em gesso. Ravaisson esteve na origem do desenvolvimento de um *corpus* fotográfico de clássicos da arte e de modelos para o ensino de desenho, publicado sob os auspícios da instrução pública, onde se incluíam essencialmente reproduções de escultura antiga.

A reforma de 1878, de Jules Ferry, tornava obrigatório o ensino do desenho e estabilizava os seus objetivos gerais: económicos, morais, sociais, educacionais. Os quatro vão coexistir, de acordo com as conjunturas.

Uma reação geral pronunciava-se contra o método geométrico. Na Inglaterra, foi combatido por Ebenezer Cooke (*The A.B.C. of Drawing; an Inquiry into the principles underlying elementary instruction in Drawing*, Londres, 1897), nos Estados Unidos pela “Liberty Tadd” (*New Methods in Education*, New York, 1899). Na Alemanha, Konrad Lange, Leibrock, Schwartz, entre muitos outros, fizeram campanha para que a cultura estética não fosse sacrificada à cultura intelectual e criticaram o método de ensino dos professores de desenho Stuhlmann e Flinzer, semelhante ao de Guillaume. Leibrock escreveria que a característica dos métodos antigos é que o desenho da natureza é o último nível dos ensinamentos, enquanto o desenho das formas geométricas e ornamentais é colocado no primeiro degrau (Pellisson, 2007). A escola elementar teria de agilizar a combinação dos fundamentos, pragmáticos e utilitaristas, necessários às crianças das classes trabalhadoras, para poderem aprender um ofício, com o ensino da grande Arte.

Apesar de a conceção de escola de Jules Ferry (1832-1893)²²⁰ privilegiar as ‘artes do trabalho’, o desenho e a modelação, o canto e a música serão disciplinas obrigatórias em 1882. Procura-se, por um lado, nivelar antigos privilégios de algumas classes e, por outro, fornecer uma formação global (à criança originária do ‘povo’), acreditando que, pelo despertar da sua

²²⁰ Republicano, positivista e anticlerical, foi um dos primeiros ministros da educação a tornar a escola francesa republicana e laica.

sensibilidade e pela percepção da beleza, se pode elevar a sua estatura moral. As escolas vão beneficiar de uma decoração cuidada e profissional, pelo recurso ao novo processo de reprodução fotomecânica. Coincidindo com a divulgação das novidades das grandes exposições de Paris e Londres equipas técnicas vão recomendar os temas para impressão: paisagens, flores, heróis, indústria, transportes, etc. As escolas secundárias serão apetrechadas com pequenos museus onde constam modelos em gesso, gravuras representativas de obras de momentos altos da história da arte e de artistas consagrados. Esta educação “estética” no essencial segue uma metodologia da cópia de exemplos e serve, nos ideais republicanos, à formação cívica e moral dos futuros trabalhadores rurais, operários, artesãos, soldados, etc., mas todos eles cidadãos.

Entre 1908 e 1909 os programas de desenho serão revistos. Um novo método inspirado na obra de Gaston Quénioux, é apresentado ao Conselho Superior de instrução e adotado. O “método geométrico” será substituído pelo “intuitivo” ou “método natural”, de modo a cultivar as capacidades naturais das crianças e a permitir que elas representem pelo desenho o que veem e imaginam. A Natureza deve torna-se o modelo recorrente. Permite-se maior liberdade à interpretação do aluno e na ação do mestre, atenta-se na execução e expressão. Aos alunos permite-se a ilustração de acontecimentos da sua vida extraescolar. O uso generalizado da cor – no preenchimento das formas com lápis de cor, pastel, aquarela, guache ou tinta-da-China – e a introdução de novas formas de execução, competem com o *linework* geométrico e transformam o ensino do desenho.

O programa comporta mais do que simples alterações. Trata-se de uma mudança de paradigma, de uma reforma fundamental em que um novo método vai substituir o de Guillaume, vigente durante trinta anos, e pôr termo ao *desenho linear*, seu antecessor. A doutrina que acompanha o programa específico de cada classe é exibida em comentários gerais, resumidos por M. Pellisson (2007): i. todo o ensinamento deve ser adaptado ao desenvolvimento dos estudantes chamados a recebê-lo; ii. a natureza é concreta. O desenho não deve ser abstrato. A geometria não está na natureza, tal qual a percebemos, imediatamente sem a procurarmos; iii. o ensino do desenho não terá por objetivo principal fazer adquirir aos alunos uma certa habilidade técnica; iv) o ensino do desenho não visa (mais) formar copistas, mas ambiciona levar os alunos a criar, num certo sentido, podemos estimar que ele se preocupa com a arte. Como dizem os americanos *Science is knowing, Art is doing* (*Ciência é saber, Arte é fazer*); v) o ensino do desenho recebe a mesma orientação que as outras disciplinas e é colocado em harmonia com o sistema geral dos estudos universitários. Esta última linha em que se caracteriza a reforma

contém talvez o que de mais importante ela devia afirmar. Sabemos bem que esta lista de intenções foi importante principalmente pelos caminhos que apontou, tanto mais que quer os agentes educativos quer a sociedade no seu todo não estavam preparados para a implementar, e certamente não sentiam a sua necessidade imediata, por isso a adoção de tais princípios da reforma demorou tantos anos a chegar às escolas. Se em França ela colheu forte impulso de um ambiente cultural e político propício, das exposições e feiras mundiais ou nas vanguardas artísticas, no caso de Portugal o seu acolhimento só virá a ocorrer na reforma educativa da década de 1940, ainda que notadas personalidades delas tivessem conhecimento.

Na segunda metade do século XIX e durante a primeira do século XX, decorreram várias exposições mundiais sob a designação de Exposição Internacional, Exposição Universal, Feira Mundial, etc. Em 1851 realizou-se no Palácio de Cristal, em Londres, a primeira exposição mundial sob o título *Grande Exposição dos Trabalhos da Indústria de Todas as Nações*. Os produtos manufaturados apresentados, entre muitos outros, influenciaram o desenvolvimento das artes e da educação. Estas festas da modernidade decorreram das ligações que países como a Inglaterra, França, Alemanha, Áustria, Estados Unidos, Suécia ou Japão estabeleceram nas relações entre ciência e desenvolvimento social. Entre 1851 e 1939 (Exposição Universal de Nova Iorque), os temas e os eventos versaram fortemente as invenções e a produção industrial e design.

As exposições de objetos de educação podem ser lidas como manifestações modernas e projetivas: “Elas eram catálogos do futuro” (Lawn, 2009). Assume-se que o progresso e o futuro podem ser controlados, que a comparação é um elemento de modernidade. A Exposição liga o nacional (e até o local) com o internacional e global, nacionalismo e internacionalismo confrontam-se no mesmo espaço. Como grande montra das indústrias, invenções e identidades, as nações participantes colocavam-se num patamar de visibilidade elevado. No entender de M. Lawn (2009), a dimensão educativa das Exposições é uma área rica para a pesquisa dos historiadores da educação. É uma dimensão da educação comparada que ilumina classificações e genealogias, redes e audiências, indústrias de fronteira da educação e fatores que moldam o intercâmbio técnico e discursivo. É o estudo da formação e transformação da educação, da sua materialidade; do surgimento do Museu da escola; do fabrico de instrumentos educativos; do ensino e exposição do Império; da escolarização como encenação-espetáculo; da construção da nação no mundo das exposições; das imagens da nação e da educação em feiras mundiais. Enfim, o papel mais evidente das exposições universais foi o de confirmar uma relação entre o estado-nação e a modernidade. No que concerne à abordagem da transferência cultural no

campo da educação, as exposições, até 1900, ocorreram com maior impacto entre quatro países: Japão, França, Estados Unidos e Alemanha.

A circulação de saberes, com ênfase nos progressos do ensino primário, deveu-se ao movimento de atores comprometidos com objetivos específicos. A partir de 1862 as exposições universais continham secções escolares onde eram mostrados os progressos pedagógicos em documentos redigidos para o efeito, maquetas de escolas-modelo, plantas de edifícios escolares, modelos educativos adotados, livros e manuais escolares, trabalhos de alunos, objetos pedagógicos: canetas, máquinas de calcular, quadros murais, etc. Em paralelo decorriam congressos e a venda de objetos e literatura estrangeira (cf. Lawn, 2009). Os especialistas não se ficavam pela exposição, visitavam instituições escolares, participavam em encontros, tomavam contacto com os grandes nomes da educação e, no regresso aos países de origem, apresentavam relatórios.

Após a guerra civil, travada entre 1861 e 1865, os Estados Unidos progrediram para uma nação industrial e urbana. Para melhor implementação de um ensino prático, grande número de pedagogos americanos vai utilizar as exposições para se informar sobre o ensino técnico europeu e dar a conhecer os seus progressos. Muitas obras em circulação versam esta realidade: Charles B. Stetson, será autor do texto *American preface*, na obra originalmente austríaca, de Joseph Langl e publicada em Boston em 1875, denominada *Modern Art Education: its practical and æsthetic character educationally considered*; Félix Regamey, escreve *L'enseignement du dessin aux États-Unis* (1881), difundindo, em língua francesa, as conquistas daquele país no desenho; o inglês Walter Smith, redige *Art education* (1873), sendo convidado pelo governo para organizar o ensino profissional norte-americano (cf. Dittrich, 2013, pp. 213–234). A realidade que acabo de descrever retrata o que de certa forma foi acontecendo noutros países e continentes com diferentes intervenientes.

Penso que devemos estabelecer fronteiras muito alargadas quanto ao trânsito dos discursos, das ideias e dos modelos educativos. Provam-no, por exemplo, as apropriações que se estabeleceram a partir de traduções e rescrita de variada documentação, onde constam legislação avulsa, ensaios críticos, opúsculos, manuais escolares, entre outros.

As exposições desempenharam um papel fundamental na circulação transnacional de saberes pedagógicos durante a segunda metade do século XIX. Diferentes atores dirigiam-se às exposições com motivações específicas, em comum tinham a preocupação de desenvolver o ensino nos seus próprios países (cf. Nóvoa, 2006). Percebe-se a existência de uma verdadeira

rede, muito ativa nas exposições dos anos 1870-80, composta particularmente por defensores da escola prática americana, pedagogos republicanos franceses, técnicos e funcionários japoneses e pedagogos alemães. As transferências culturais de saber estrangeiro seguiam um processo faseado: a constatação de lacunas; procura de soluções; contactos; importação de modelos e materiais; adaptação; institucionalização. No contexto destas exposições discutia-se a funcionalidade de equipamentos e espaços escolares, saúde oftalmológica, aspetos de higiene escolar, o valor do trabalho manual para a educação geral, a melhor preparação para o trabalho de futuros operários...

A modernidade pedagógica, resultante das ‘viagens de missão’, dos relatórios e diversas publicações derivadas, torna-se evidente na elevada edição francesa. Verifica-se uma grande produção eclética de livros, lançados em Paris, com informação utilizável pelos mestres, alunos e público interessado. De uma extensa listagem, cito alguns exemplares: *L'école des jeunes dessinateurs ou le dessin rendu facile et amusant*, de Leo Bergmann, 1877 (Casterman, 288 páginas); *Le décor par la plante* [ornamento e vegetação, teoria decorativa e aplicação industrial], de Alfred Keller, cerca de 1904 (Flammarion), contendo 312 páginas e perto de 685 *croquis* e desenhos executados pelo autor; *L'Art et la Nature*, de Victor Cherbuiliez, 1892; *Méthode de composition ornementale (vol. I e II)*, de Eugène Grasset, 1905; *Cours méthodique de composition décorative, L'ornement géométrique, combinaisons géométriques ornementales*, por F. Forichon, 1906 (Librairie Larousse). Joseph Gautier vai publicar, no âmbito da composição decorativa: *Traité de composition décorative*, 1910; *Graphique d'histoire de l'art*, 1911; *Douze Leçons de Composition Décorative. Exercices Méthodiques. I. Cours Élémentaire* [1920]. Nas maiores bibliotecas vão encontrar-se edições de caráter popular, na categoria *guias de estilos*, como a publicação seriada, de Emile Bayard, *L'Art de reconnaître les styles, (le style moderne: ouvrage orné de 170 gravures)*, 1922; *Le style renaissance: ouvrage orné de 182 gravures*, etc.

O estudo do desenho e história da arte é abordado em livros de conferências, como *L'Enseignement du Dessin*, de M. L. Guebin, A. Keller e G. Quinou (Paris, 1908) ou revistas: *L'Art social. Revue mensuelle d'éducation artistique* (n.º 27), 1913. Na mesma orientação, em 1913, Roger Marx publica o livro *L'Art social*. Autores relacionados com a produção de manuais lançam os seus contributos: Gaston Quénieux, em *Les Arts Décoratifs Modernes*, 1925 ou, mais tarde, Paul Sérusier, com *ABC de la Peinture*, 1942.

Numa Inglaterra motivada pelo impacte das exposições, dos avanços industriais, do *Arts & Crafts Movement*, da valorização da criação artística pelos grupos intelectuais, entre outros fatores, o autor Owen Jones lança na publicação londrina a obra *The grammar of ornament*, um

original de 1856, apresentando um grande repositório de estilos com rico e variado discurso visual (figs. 173-75), cujas formas transitarão pelo menos até aos anos 30, como vimos no estudo dos estilos decorativos da arte e nas composições decorativas, dos manuais portugueses deste período:

Fig. 173. Greek ornament [folha de acanto], p. 2, Owen Jones, 1856



Fig. 174. Greek N.º 2, pl. XVI, Owen Jones, 1856 (pormenor)

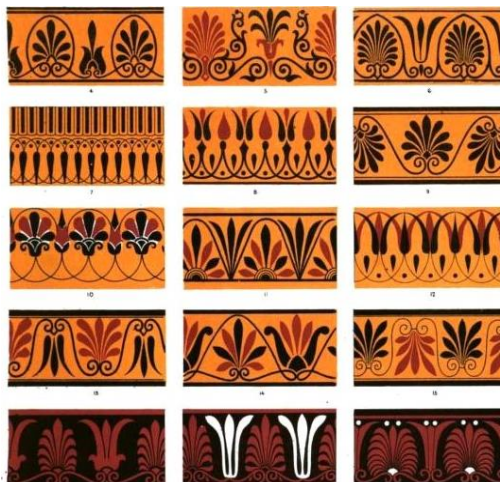


Fig. 175. Leaves and flowers ..., pl. CXVIII, Owen Jones, 1856 (pormenor)

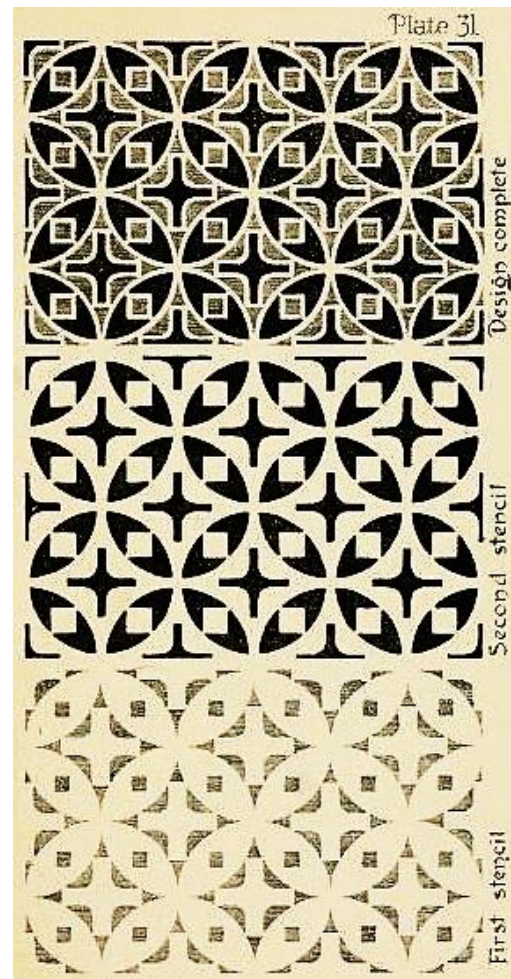


Sucedem a esta obra, inúmeros exemplares: *Art and the Formation of Taste*, Lucy Crane, 1882; *Everyday Art: Short Essays on the Arts Not-Fine*, de 1882 e *Ornamental design (embracing The Anatomy of pattern, The planning of ornament, The application of ornament)*, 1888, de Lewis F. Day (fig. 176 e 177); o guia *The Art Annual for 1889. Rosa Bonheur her Life & Network*, de René Peyrol, ilustrado com gravuras; *The Basis of Design* (1889), *Line and Form* (1900) ou *Ideals in Art* (1905) do ilustrador e membro do *Arts and Crafts Movement*, Walter Crane; *Ornament: two thousand motifs in colour, forming a survey of the applied art of all ages and all countries*, de Helmuth Theodor Bossert, 1924; *An Artist's Life in London and Paris 1870-1925* (1926), do cosmopolita Albert Ludovici.

Fig. 176. Plate 22, Lewis F. Day, 1888



Fig. 177. Plate 31, Lewis F. Day, 1888



Os manuais nacionais adotariam de estes ou de outros autores, as ideias para os elementos em ferro forjado em gradeamentos de edificios, a organização das fases do trabalho em *stencil*, insistentemente referido após 1936, aquando das incursões pelas diversas técnicas de desenho e pintura da composição decorativa:

As publicações relacionadas com as artes decorativas e arte em geral alastram pelos países ocidentais. Na Itália, publica-se *Manuale d'arte decorative antica e moderna*, Alfredo Melani, 1907; a revista *La Cultura Moderna: Natura ed Arte*, 1911-20; *Breviario di estetica*, Benedetto Croce, 1912, entre outros. Nos Estados Unidos, C. D. Price, lança *Posters*, em 1913 e Alfred Dwight Foster Hamlin, *A history of ornament*, (2 vol.) entre 1916-1925. Em Espanha, 1918: *El dibujo y la composición decorativa aplicados a las industrias artisticas*; obra escrita e ilustrada por Edmund Couty

(uma versão de J. de D.S.H. Editor) e *Manual de ornamentación: ordenado sistemáticamente para uso de dibujantes, arquitectos, escuelas de artes y oficios y para los amantes del arte*, de F. S. Meyer (com 1.^a ed. em 1898 e 11.^a em 1929). Na Alemanha: *Der Stil in den technischen und architektonischen Künsten* (vol. I-II), 1860; Karl Scheffler, *Modern Baukunst*, Gottfried Semper, 1907; *Styles of ornament: exhibited in designs and arranged in historical order with descriptive text*, Alexander Speltz, 1910. Na Bélgica: *Les Pré-Raphaelites, notes sur l'art décoratif et la peinture en Angleterre*, Olivier G. Destrée, 1894; *Cours d'Arts d'Industrie et d'Ornementation. Leçons à l'Université de Bruxelles*, Henry van de Velde, 1894-95. Ocorrem iniciativas igualmente na Holanda, Suécia, Áustria, Canadá ou Japão.

Se tenho valorizado as edições do virar do século, é porque julgo ser este o tempo fundamental da reação à arte como foi conhecida até final do século XIX, resultando no movimento *Art Nouveau*²²¹. Estilo inspirado na natureza, aplicado nas artes decorativas, artes gráficas, arquitetura, escultura, pintura, mobiliário, encarnou a idade moderna. Numa época de comunicação artística e pedagógica essencialmente escrita, a sua influência permeou os livros e os manuais de desenho. A transposição e apropriação didática destes conteúdos, de princípios de século, vai persistir no Desenho português²²².

No Portugal de 1877, Joaquim de Vasconcelos (1849-1936), arqueólogo, historiador e crítico de arte, antecedendo as mudanças inevitáveis das próximas duas décadas, publica *A Reforma das Belas Artes*, defendendo que tal reforma só poderia efetivamente ocorrer com mudanças no ensino do desenho. Em 1879, dá à estampa *Reforma do ensino do desenho*. Se excetuarmos as remotas contribuições de autores anteriores, da índole de Francisco de Holanda, Garrett ou Ribeiro Sanches..., estas duas obras serão das primeiras a visarem concretamente o ensino do desenho e a circulação de ideias e processos de educação. Na segunda metade de XIX, quando se afirma a circulação internacional de saberes e práticas, Vasconcelos (1879) critica o ensino do desenho pautado pela memorização, por convenções e procedimentos mecânicos, dizendo que o ensino elementar

²²¹ Stephan T. Madsen (2002) oferece numa obra detalhada grande riqueza de factos e interpretações sobre as origens e desenvolvimento deste estilo: as tendências que o antecederam, Blake e os pré-rafaelitas; os cartazes *art nouveau*; as ilustrações de ornamentação, a arquitetura, o mobiliário, joias, ferros, vidros, etc. O movimento é enquadrado por este autor no confronto de artistas como Emile Gallé, Alphonse Mucha, Walter Crane, Charles R. Mackintosh, Aubrey Beardsley, H. Van de Velde, Victor Horta, William Morris ou Eugène Grasset.

²²² Observem-se as figuras relativas a “Desenho de invenção”, de Augusto do Nascimento, 1940, p. 121 (m2) ou “Composições com elementos vegetais adaptados a formas geométricas”, de F. de Castro, 1950, est. XXXIX (m4).

[...] reduz-se a pouco, ou nada. O chamado desenho linear geométrico das nossas escolas é condenável, em princípio, como inovação na ciência do desenho [...]; Entregar logo à criança a régua e o compasso, é tirar-lhe toda a vontade de aprender, toda a iniciativa; é paralisar-lhe o órgão mais precioso - a vista; é fomentar a preguiça, a inércia, a incapacidade.

Com influência (tardial!) nos manuais, Vasconcelos faz a defesa do método intuitivo, próprio das “Lições de coisas”, onde o desenho ocuparia um papel determinante, e dos programas de ensino dos países do centro europeu, os quais deveriam ser sintetizados para melhorar o currículo do desenho e a escola do Estado, obrigatória, pública e laica. Versa sobre formação profissional e administração do ensino do desenho na Áustria e Inglaterra e traduz os dados estrangeiros para a realidade nacional, interpretando as ideias pedagógicas em circulação. Os conteúdos selecionados de material bibliográfico tomado como referência, de países desenvolvidos, davam a argumentação necessária às mudanças que o sistema de ensino exigia.

Por esta altura Theodoro da Motta e José Miguel de Abreu impõem-se na criação de manuais de Desenho. Motta que deu aulas de desenho, ao rei e pintor D. Carlos, e foi professor de desenho no Liceu Nacional Central de Lisboa, prepara *Compêndio de desenho linear* (1878) e o atlas *Noções elementares de desenho linear, aprovadas pelo Governo para uso dos artistas* (1879), onde é visível a ligação a Francoeur e ao *desenho linear*. Nota-se, igualmente, nos manuais do autor, uma atenção ao desenho dirigido à indústria, na inclusão de traçados de rodas dentadas e engrenagens ou no desenho decorativo de folhas de acanto estilizadas para aplicação em decorações. José Miguel de Abreu desempenhou um papel ímpar no ensino e na formação em desenho no Portugal de finais de século. Lançou várias edições de *Compêndio de Desenho Linear Elementar, para uso dos alunos de instrução primária e em geral dos principiantes de desenho*. A julgar pelo levantamento de Carlos Tenreiro (2017), sobre modelos didáticos da “Aula de Desenho” da Universidade de Coimbra, a totalidade dos modelos inventariados desta aula foi adquirida no período em que José Miguel de Abreu foi professor da cadeira de Desenho, lugar que ocupou de finais de 1871 a Março de 1887. Entre as várias aquisições, em 1882 a Livraria Universal de Magalhães & Moniz do Porto fornece à aula de Desenho uma coleção de modelos em gesso comercializados pela casa Delagrave de Paris. A legenda e numeração das imagens do catálogo são de Abreu. No mesmo ano a casa de W. Peuser, de Hamburgo, envia uma coleção constituída por 29 modelos, em madeira e em gesso, de um fabricante possivelmente de Estugarda. Segundo o catálogo de Abreu, publicado no *Anuário da Universidade de Coimbra*, de 1883-1884, a encomenda destes

modelos foi feita por Joaquim de Vasconcelos. Ainda em 1882 chegam modelos em madeira, vidro e fios de torçal, executados pelo artífice Júlio Augusto da Costa Mota, sob a direção do professor. Estes modelos foram incluídos na mostra de material para o ensino do desenho que José Miguel de Abreu, como professor de desenho da Universidade, leva em 1884 à Exposição de Manufaturas do distrito de Coimbra, promovida pela Escola Livre das Artes do Desenho de Coimbra. Em Agosto de 1885, adquire uma coleção de modelos de gesso de folhas de plantas “formadas do natural”. De acordo com a documentação, omissa relativamente ao fornecedor e fabricante, a coleção era constituída por 52 modelos com legendas gravadas em português.

Nos anos 1894-1895, a reforma educativa de Jaime Moniz, para responder ao contexto político e cultural (tendo sido criticada por ser demasiado germanófila, nas intenções, pois o conteúdo revelava o contrário, ao excluir a *ginástica* e os *trabalhos manuais*, por exemplo, disciplinas relevantes nos currículos alemães), viria a influenciar as transformações no ensino secundário até final da I República. A defesa do manual único foi um dos pontos polémicos desta reforma²²³ que obrigava à uniformidade de livros em todos os liceus, escolas, colégios e institutos, por períodos de cinco anos. O “livro único” vigorou até 1905. A geometria percorre o desenho e a matemática, a título ilustrativo veja-se Joaquim d’Azevedo Albuquerque, que faz aprovar *Arithmetica e geometria* (1.ª classe, 1896) e *Arithmetica, álgebra e geometria* (5.ª classe, 1898). Nesta reforma cria-se a disciplina de trabalhos manuais e considera-se o valor educativo do desenho: desenvolve os poderes de análise e de síntese do espírito. Dando continuidade ao anterior método “Pestalozzi”, indica-se no programa o método “stigmográfico”, utilizando a rede estimográfica, ou seja, desenhos inseridos em quadrículas.

Num plano internacional, porque se verificaram inúmeras influências e transferências na elaboração dos compêndios, realço para melhor compreensão da problemática, o estudo de Arthur Efland (1989)²²⁴. Neste, o autor refere a existência de publicações com uma influência no ensino semelhante à dos manuais (então raros), como o *Applied Art Book*, do *Teachers College*, editado a partir de 1901 (em 1903 passaria a chamar-se *School Art Book*). Menciona a evidência de que os assuntos tratados nesta publicação seriam aqueles que faziam vender mais exemplares (artesanato e projetos para realizar nas férias e feriados). De uma maneira geral, os artigos davam

²²³ Decreto n.º 2 de 22 de Dezembro de 1894.

²²⁴ Em *A History of Art Education*, onde o autor examina, numa perspetiva histórica, algumas configurações institucionais da arte-educação na história ocidental, as forças sociais que a moldaram ou a evolução das influências que determinaram a prática presente, com ênfase nos séculos XIX e XX, nos Estados Unidos da América.

ênfase a factos como a mudança das estações do ano (fenómeno natural, não enquanto fonte de inspiração ou de experiência estética); ao estudo do retrato; à decoração das salas de aula; à apreciação da beleza na natureza, festividades... Em 1908, o estudo do retrato incluía uma série de pequenos artigos redigidos por professores de arte e supervisores a descreverem as suas lições. As atividades mais representadas no *School Art Book* consistiam em artes aplicadas, trabalhos manuais, artesanato. Uma das razões desta escolha seria o resultado das experiências escolares no âmbito das Ciências Naturais e a crescente necessidade de as reformas escolares integrarem atividades em que a aprendizagem visual e manual fosse também primordial. Uma segunda razão foi a importância da classificação da aprendizagem em resultado do movimento de eficácia social. A arte pela arte, não tinha a aprovação popular. *Manual Training e Applied Arts* eram os termos usados na época para referir o ensino das ‘habilidades’, as quais, acreditava-se, poderiam incutir uma apreciação da beleza, mesmo pela manufatura de objetos utilitários, mais de acordo com a vontade e uso vindos do senso comum. Uma terceira razão para a popularidade das ‘manualidades’ nos programas de artes e trabalhos manuais teria sido o alcance derivado do movimento *Arts & Crafts* (surgido na Inglaterra na segunda metade do século XIX, em defesa da figura do artesão-artista e do artesanato criativo). Na publicação referida, verifica-se que as atividades “desenho de modelo e de objeto” estavam menos presentes que o artesanato. Assim, Efland conclui que as “lições” parecem ter origem nas lições de desenho de modelo e objeto, introduzidas por Walter Smith, em 1870. Estas permitiam às crianças que aprendessem a agrupar objetos em arranjos de ‘naturezas mortas’ e olaria, tanto em superfícies bidimensionais como na terceira dimensão. As lições do *School Art Book* introduziam a terminologia do Desenho, em associação com o estudo da cor (natureza da cor, harmonia, intensidade...). As lições de projeto assentavam em duas categorias: a primeira, projeto aplicado (formas de decoração de objetos, arte “comercial”, procedimentos para tornar as formas naturais de plantas e animais em formas convencionais, ou seja, estilização das formas); a segunda, teoria, do que hoje se chama *design*, onde se incluíam elementos e princípios rudimentares desta área.

Como constatamos, houve transferências de ideias para o nosso país: quer através do centro e norte da Europa, por onde passaram alguns dos nossos intelectuais como Faria de Vasconcelos; quer pela emigração via Brasil – onde na altura se fazia sentir, fortemente, o ideário do desenho francês, principalmente no ensino das Belas Artes, somente ultrapassado, já dentro do século XX, pelo anglo-saxónico.

Na Europa ocidental, o desenho geométrico foi o modo compatível com as concepções liberais, positivistas e a crença no progresso das nações pela industrialização. Quando em França, 1905, se colocava em causa o desenho de cópia-geométrico, proposto pelo escultor Guillaume, a reforma de Marques Leitão (professor e autor de manuais de desenho), mantém no programa os métodos “Pestalozzi” e “stigmográfico” e avança, no quinto ano, com o método “Guillaume” para a cópia, fundamentalmente, de modelos de gesso. O pedagogo e professor Palyart Pinto Ferreira, autor de diversos artigos sobre ensino de arte, desenho e trabalhos manuais, opõe-se a tal programa por entender que as novas correntes pedagógicas deveriam permear os programas e valorizar princípios que defendessem a criança (cf. Fróis, 2003, p. 545). A preparação sistemática dos desenhos nos liceus, fundamentada em Guillaume, servia a familiarização do aluno no manuseamento de materiais riscadores e o treino da visão na desconstrução de objetos (ligada à concepção de produção em série: o produto deveria obedecer a um conjunto de etapas e procedimentos normalizados). Para desenvolver a habilidade no desenho o estudante passaria pela observação de estampas, seguida de sólidos geométricos e, por fim, de objetos. Nas escolas públicas e no ensino técnico e profissional, nas classes mais avançadas, o ‘estudo dos estilos da arte’ e o contato com os ornamentos do passado clássico, mobilizava coleções de modelos e cópias de fragmentos de diversos estilos, devendo os alunos imitá-los a “crayon” e decorá-los com pinturas a aguarela ou simples aguadas. Os modelos-tipo de ornamentos combinam-se nas aplicações do desenho geométrico para a concretização de princípios e saberes também necessários na matemática.

Se o desenho de templos, colunas, túmulos, estatuária e outras construções de grande porte e complexidade não cabiam nas aprendizagens liceais, já o desenho inspirado em molduras, balaústres, frisos, ornamentações de cerâmicas, mosaicos (romanos, bizantinos...), altares, objetos e detalhes, enfim, de decorações e padrões estilizados, foi prática recorrente. O inquestionado sistema clássico de representação visual, dividido em módulos e a aplicar, essencialmente nas artes decorativas, era, assim, trabalhado e assimilado pelos discentes no seu caráter mais decorativo. Note-se que *desenho espontâneo, de observação* e de estudo dos cânones da figura humana, por exemplo, não eram necessários ao *desenho de ornamento*, visto que este possuía uma gramática limitada aos motivos das construções arquitetónicas e a um reduzido número de formas estilizadas. Fruto das circunstâncias, segundo as conclusões de M. Snodin e M. Howard (1996), o repertório clássico extravasou a esfera arquitetónica para se consagrar como sistema decorativo generalizado [a *art nouveau* tinha presença localizada], tanto no ambiente doméstico

como na decoração dos objetos produzidos e postos em circulação, nomeadamente em artigos pessoais, utilidades do lar, mobiliário, equipamento, vestuário, materiais impressos, etc.

Em Portugal, durante a I República, em uma disciplina que se assumia “artística”, a arte seria enquadrada na sua faceta de legado da humanidade; repositório de soluções decorativas “da beleza” a utilizar em situações práticas. Nos programas do ensino secundário²²⁵ ao desenho (p. 2015),

[...] segundo o pensamento da reforma, disciplina predominantemente artística, caberá desenvolver e cultivar as faculdades de observação visual e de diferenciação das formas, o senso das proporções, a memória plástica, e criar no estudante a indispensável destreza manual, tudo conducente a estimular o sentimento da beleza”.

Portanto, o sentimento “da beleza” passava pela observação visual, diferenciação das formas, proporções, memória e destreza manual, aos quais se juntavam verdadeiras narrativas de história da arte de períodos emblemáticos. Na 4.^a classe, após a aprendizagem de definições e traçados geométricos nos anos anteriores, este programa oferecia “Traçado de curvas aplicadas ao ornamento. Formas curvas simétricas. Volutas: contínuas, alternadas e simétricas [...]. Curvas e elementos vegetais simples aplicados ao ornamento”; na 5.^a classe: “Traçado de molduras. Conhecimento geral das ordens arquitetónicas e seus caracteres diferenciais. Ordens empregadas nos mais notáveis monumentos da antiguidade grega: o *Partenon*. Desenho da ordem toscana. Ideia sumária de estilos arquitetónicos e seus principais caracteres. Monumentos da Batalha, Jerónimos, e Convento de Cristo em Tomar [...]. Ornamento em relevo”. No final do programa (p. 2127) indica-se em “Instruções” que o estudo do ornamento em relevo “será feito em modelos de pequenos trechos de monumentos nacionais, vistos e apreciados no seu conjunto em fotografias ou estampas e, melhor ainda, em excursões educativas.” O professor deve atender a que “é conveniente que os próprios alunos, devidamente auxiliados, infiram pela observação os preceitos fundamentais do ornamento: a simetria, a repetição, a alternância, a irradiação, a gradação e o contraste”.

Um ano volvido, o programa de desenho do curso geral, na 2.^a secção, 4.^a classe²²⁶, com as rubricas *desenho geométrico* e *desenho à vista*, propunha o traçado de curvas aplicadas ao

²²⁵ Decreto 5002 de 27 de novembro de 1918.

²²⁶ Decreto n.º 6132 de 26 de setembro de 1919.

ornamento e volutas. Para a 5.^a classe estava reservado o traçado de molduras, conhecimento das ordens, monumentos (os acima indicados), cópia de ornamentos em relevo e, agora pela primeira vez, a *Composição de ornato*. Este programa, num entendimento da Arte enquanto valor universal inclui a rubrica *Noções elementares de História de Arte*. Em todas as classes os “quadros expositivos são os melhores reguladores do ensino”. Isto é, o compêndio não tem o lugar cimeiro na regulação da aprendizagem, ele será, quando muito, um guia, com conteúdos a lecionar por ano/classe, uma listagem de estratégias e um manancial de recursos para utilização do professor. Meses depois, será dito que para a 3.^a, 4.^a e 5.^a classe²²⁷ o estudo de composições de ornato “será feito dando a iniciativa ao aluno, sobre objetos, tais como: vasos ornamentados, taças, ânforas, etc. [...]” (p. 2607).

O ensino do desenho vai integrando o traçado geométrico combinado com a estilização vegetal na realização de projetos decorativos, seguindo aliás as publicações que fomos vendo representativas deste período. Na geometria progride-se do concreto ao abstrato, a descoberta faz-se por dedução. Na estilização, a síntese dá-se por redução metonímica: os motivos e os seus fragmentos são apresentados como representantes de todos os motivos do mesmo género (plantas, animais, objetos, etc.). As formas vegetais inspiradas na antiguidade greco-romana e na Renascença vão ser os motivos fortes do desenho. O desenho de ornamento e a cópia de motivos segue as ordens arquitetónicas da antiguidade clássica, reinterpretadas no Renascimento segundo preceitos clássicos de beleza: harmonia, proporção, unidade. A ordem arquitetónica foi entendida por desenho e sistema construtivo com características próprias para a produção de um conjunto coerente.

No estudo das ordens gregas, insistia-se na dórica, de conotação com o masculino, desenho sóbrio, com caneluras, equino, coxim e frisos, intercalados por módulos e painéis, as métopas, um espaço com ornamentações variadas; na ordem jónica, ligada ao elemento feminino, de formas leves e elegantes, os frisos são decorados por repetição de padrão. Vêem-se formas da ordem anterior, mas acrescenta-se o traço fitomórfico: as volutas, formas espiraladas provenientes do reino animal e vegetal, serão utilizadas abundantemente no maneirismo e no barroco; na ordem coríntia, caracteristicamente decorativa, mais utilizada em interiores, observa-se grande profusão de trabalhados, com preferência pelas folhas de acanto e rebentos estilizados desta planta. Quanto às ordens romanas, teremos a ordem toscana, que recupera e simplifica a

²²⁷ No mesmo Decreto n.º 6316, acerca das instruções para a execução dos programas.

linguagem e elementos do dórico e a ordem compósita, apresentando uma fusão das volutas do jónico com as folhas de acanto do coríntio (cf. Calado & Silva, 2005). Constata-se que até à chegada dos anos 30, a arquitetura foi o meio artístico que mais substância forneceu aos conteúdos do desenho liceal e a decoração estilizada, essencialmente de plantas retiradas de imagens de pormenores construtivos, a fonte mais comum. Uma preferência visível nos dois lados do Atlântico. A obra *Cusack's Freehand Ornament*, 1895, foi a este respeito modelar. Escrita por C. Armstrong, reputado professor (na City of London School of Art), este manual escolar, 'text book' foca os elementos, princípios e métodos de “desenho à mão livre” – *freeband drawing*, então um desenho em que todos os traçados eram realizados com instrumentos de desenho rigoroso, ou seja, um desenho decorativo de imaginação dentro de padrões definidos e com recurso a formas geométricas (figs. 178 e 179). Contém especificamente: elementos do desenho de ornamento, isto é, os tipos de linhas e formas utilizadas; princípios subjacentes à combinação dos elementos nestes desenhos: distribuição, paralelismo, estabilidade, etc.; métodos de desenho: a necessidade do método, resultados da sua utilização, método geral, posição do papel, como sentar para melhor desenhar, como pegar no lápis, como desenhar uma linha estreita, curva, detalhes, etc.; descrição e inclusão de estampas.

Armstrong defende um método pela necessidade de conduzir o estudante por um caminho encorajador, adotando uma forma de trabalhar numa determinada sequência, ou ordem que, sendo repetida se tornará um hábito (pp. 19-20). Pragmaticamente, defende que o melhor método é o que dá melhor resultado, no mais curto espaço de tempo, desde que com correção:

Fig. 178. Acanthus leaf, Armstrong, 1895

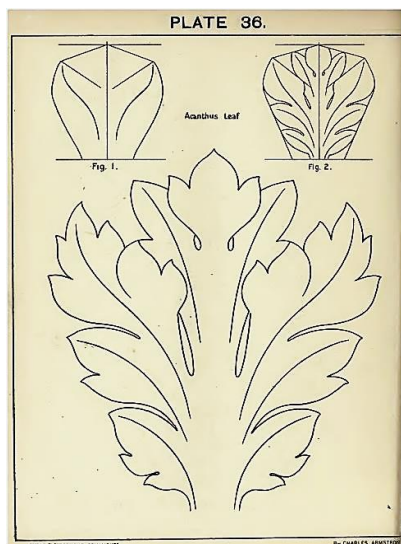
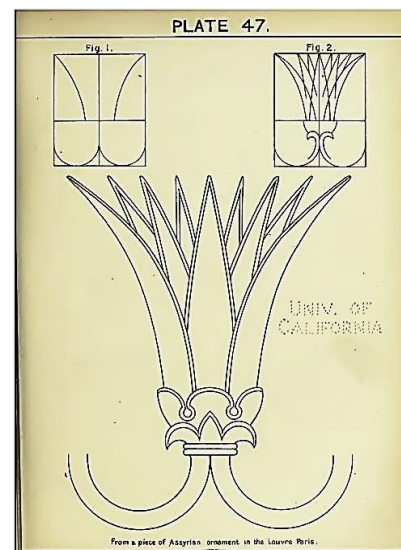


Fig. 179. Assyrian ornament, Armstrong, 1895



O vasto repertório gramatical de cada estilo decorativo da história da arte transitará pelos livros de desenho, com desiguais enquadramentos, até aos anos 60 do século XX.

Instaurando no aluno um ver racionalizado, o processo do desenho evoluirá dentro da escolaridade do registo de categorias genéricas dos objetos para qualidades específicas. O Desenho, ao integrar a cópia de objetos-modelo de gesso e de estampas de monumentos e decorações de épocas de referência para a humanidade, supunha que tais imagens contribuiriam para desenvolver o “saber”, o “fazer” e aprofundar o “ser”, na cultura do gosto.

Desenhar por mimese obrigava a que o aprendiz investigasse os detalhes, que conhecesse os tratados e obras de referência dos grandes mestres, que aplicasse o estipulado nos textos canónicos, vindos da antiguidade. O realismo é o principal fundamento da arte clássica: as formas do mundo visto são o modelo a copiar, o artista deve esforçar-se por desenhar o universal, por interpretar a natureza tal como esta se apresenta. É preciso que se mostre em tudo o seu carácter mais representativo, a forma e a vista mais entendíveis.

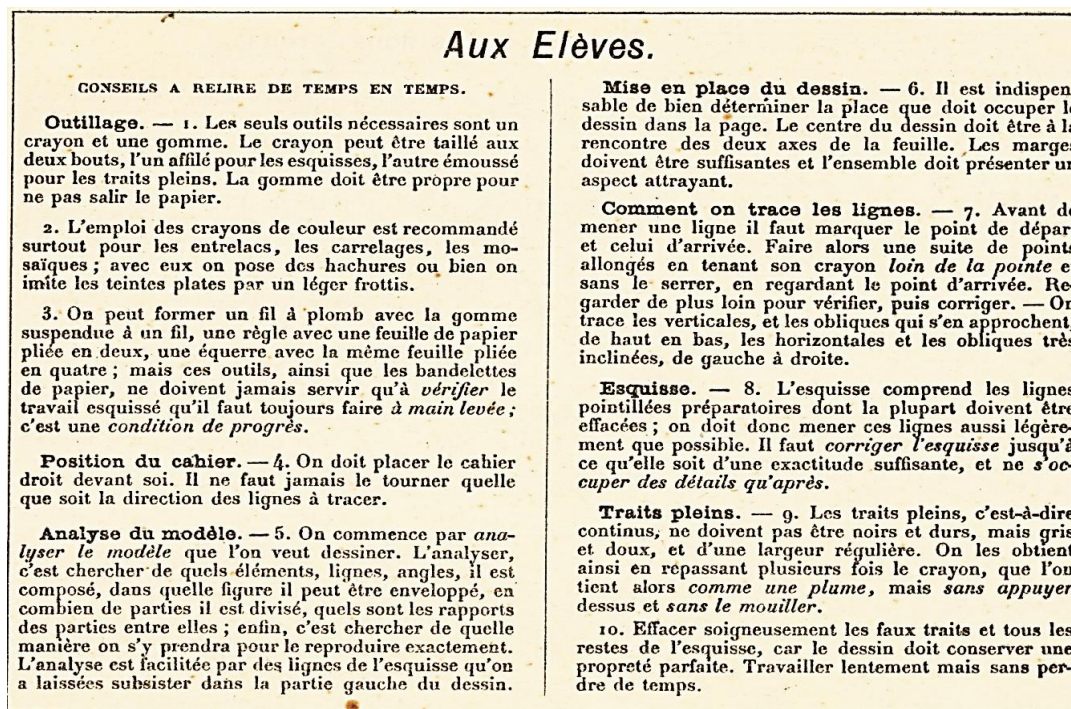
Os autores dos livros utilizados na escola respeitavam e inseriam figuras de acordo com o cânone de Policleto (o corpo humano com a proporção de 7 vezes o tamanho da cabeça), ou de Lisipo (o corpo na proporção de 8 vezes) – o cânone fornece uma informação segura, depurada pelo tempo. Eram seguidas obras como *História Naturalis* (1476), de Plínio; *Da Pintura Antiga* (1548) e *Da Ciência do Desenho* (1571) de Francisco de Holanda, entre outras com propósitos semelhantes.

Dentro do espírito do tempo, estudar botânica, anatomia ou física era dever do artista plástico clássico, era preciso que conhecesse a função, estrutura, composição e cores das plantas ou animais que reproduzisse. Não obstante, o repertório figurativo oficial utilizado na disciplina Desenho não vai excluir a idealização e o simbólico, nas plantas, animais ou corpo humano, pois além de preencher a forma e embelezar a obra a que se destina, exige-se que comunique simbolicamente (por referências culturais a determinados elementos e pela disposição na imagem apresentada). A composição clássica criou o equilíbrio-modelo (L. Da Vinci, *Tratado de Pintura*, vol. 1.), baseando-se nas leis da composição: em pirâmide, em simetria, na diversidade.

Desde o *desenho linear*, de princípios de oitocentos, que a disciplina se constitui instrumento de racionalização e redução das formas a princípios básicos; de disciplina do espírito da criança, olhos e mão; do gosto pela ordem e precisão (fig. 180). Um valioso auxiliar para outros ramos de ensino.

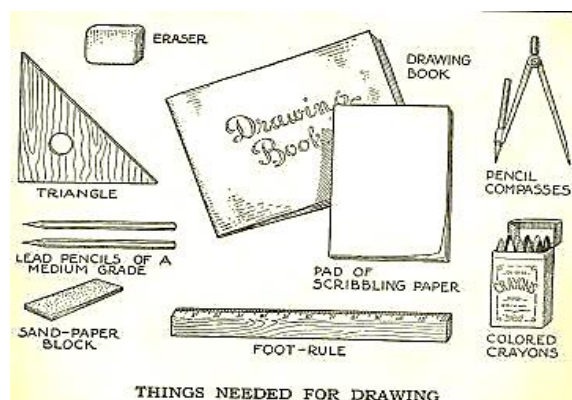
A inserção de conselhos do autor dirigidos aos mestres ou aos alunos nas primeiras páginas, de acordo com os programas, remonta a finais de oitocentos. A. Gervais, reconhecido autor francês, galardoado na Exposição de 1900 (medalha de bronze) apresentou-os no seu manual, para o “cours moyen, première année”, do seguinte modo:

Fig. 180. *Aux Elèves*, A. Gervais, 1899



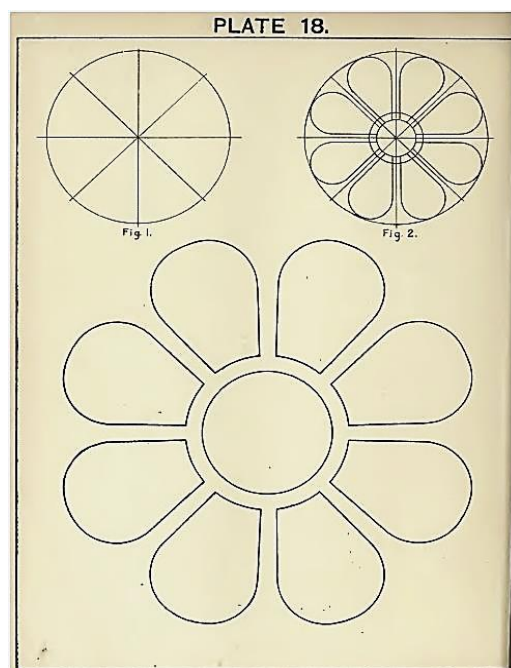
Os materiais, no início da aprendizagem, constam da oferta de E. G. Lutz (1935), e na maioria dos livros desta época (fig. 181). Numa edição destinada a ser livro de ajuda para jovens artistas é fornecida uma metodologia, passo a passo, para começar e acabar esboços:

Fig. 181. Materiais, Lutz, 1935, p. 11



Entre os autores de manuais, alguns dirigiram-se apenas a um nível de ensino e outros a mais do que um em simultâneo; uns cumprindo a legislação, outros focando-se em temas específicos. Na composição decorativa, Charles Armstrong, 1895, dedica-se ao desenho de ornamento:

Fig. 182. Ornament, Armstrong, 1895, Plate 18



Gaston Quénieux, em 1910, Paris, lança *Manuel de dessin à l'usage de l'enseignement primaire*, obra ilustrada com 315 gravuras a preto e branco e 12 pranchas a cores fora do texto e, em 1912, *Éléments de composition décorative; cent thèmes de décoration plane*, entre outros. Na preferência pela arte decorativa: as rosáceas (fig. 183), o vitral (fig. 184). Só nas décadas de 40 e 50, vão chegar às páginas do manual o vitral, o friso “humanizado”/não geométrico e os trabalhos dos alunos.

À semelhança dos frisos, continuamente defendidos nas opções programáticas portuguesas, G. Quénieux (fig. 185) e G. Banitz (fig. 186).

A. Pierson (“Instituteur”) e M. Abonnel (“Artiste-Peintre”) elaboram *Éléments de composition décorative* (Écoles Primaires, Écoles Normales, etc.), em 1913, onde incluem desenhos de molduras e tratamentos lineares nos ângulos das esquadrias (“les angles ou coins”, p. 11), semelhantes aos que vimos nos manuais portugueses de Augusto do Nascimento (1940, p. 25).

Fig. 183. *Rosaces*, G. Quénieux, 1912, p. 31

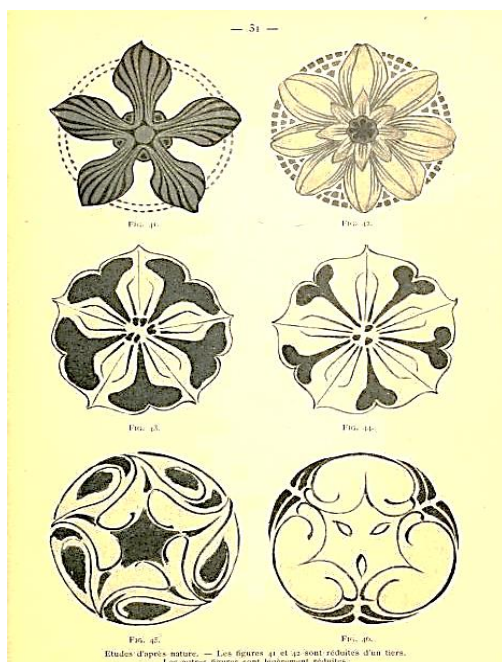


Fig. 184. *Vitrail*, G. Quénieux, 1912, p. 245

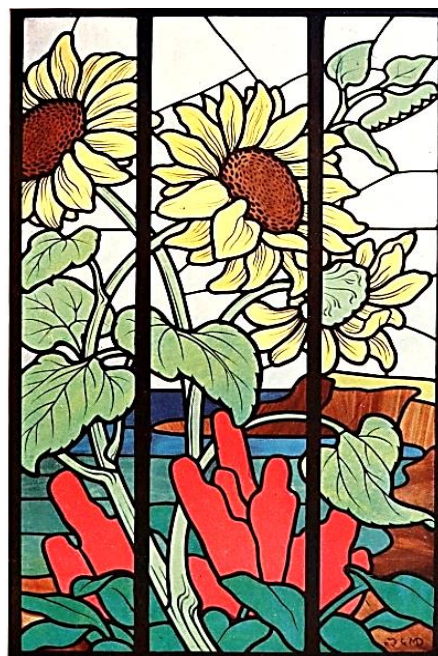


Fig. 185. *Frise peinte*, Gaston Quénieux, 1912, p. 271



Em *Dessin, Elements de composition Décorative, Cours Moyen*, P. Boursin e M. Papillon, 1913, encontram-se elementos decorativos comuns aos dos nossos manuais e o recurso ao trabalho de alunos, com indicação da idade e nível de ensino (fig. 187).

Fig. 186. *Frises*, Je sais dessiner, G. Banitz [1950], p. 79

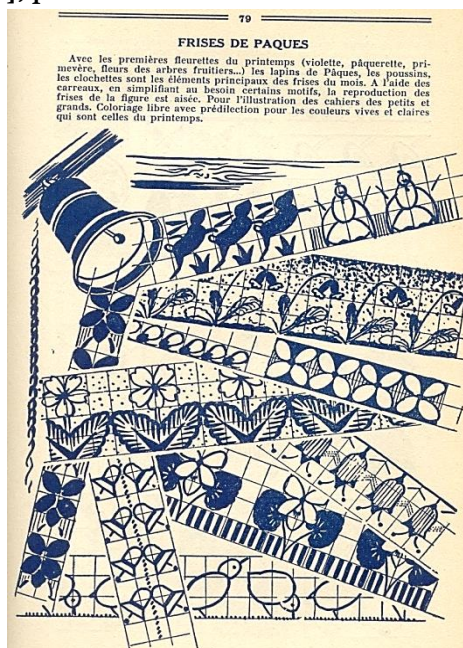
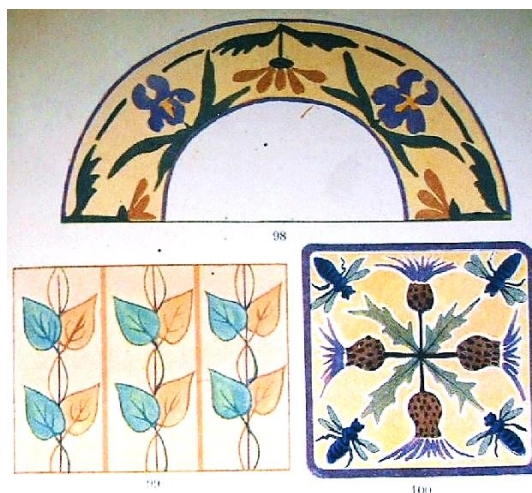


Fig. 187. *Composition décorative* (pormenor de trab. de alunos), Boursin et Papillon, 1913, p. 37



As molduras e a organização em simetria, que Betâmio emprega nos anos 50, são cultivados no desenho francês dos anos 20, em obras destinadas ao ensino da composição decorativa. A imagem deixa ver diferentes fases do processo de construção (fig. 188). O recurso à repetição em superfície, rotação e sobreposição, na organização de elementos modulares de formas naturais (fig. 189):

Fig. 188. *Moldura*, Initiation à la comp. décorative, C. Patissié, 1925

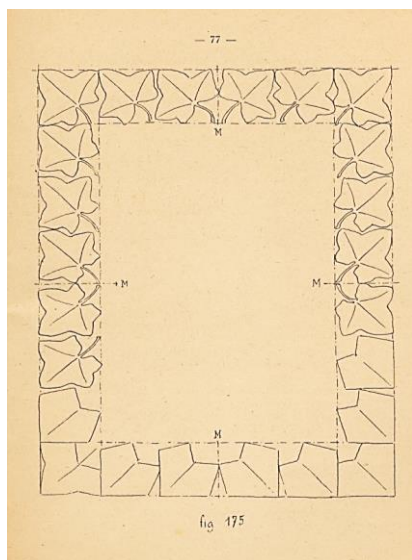
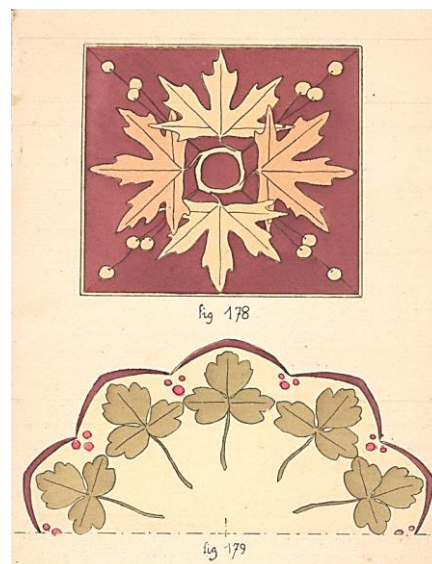


Fig. 189. *Initiation à la comp. décorative*, C. Patissié, 1925



Nos anos 30 as obras *Tous artistes*, 1930 e *Les animaux tels qu'ils sont*, 1931, ambos de L. e Robert Lambry, sobressaem de uma lista de livros dedicadas ao desenho por Lambry, sendo traduzidos e editados noutros países.

A utilidade de tais obras resume-se à apresentação de elementos figurativos destinados a quem pretende aprender um método adaptado a qualquer figura (fig. 190).

Os autores portugueses vão seguir uma estratégia semelhante, no desenho de observação de objetos ou sólidos (fig. 191):

Fig. 190. Proporções, Lambry, 1930

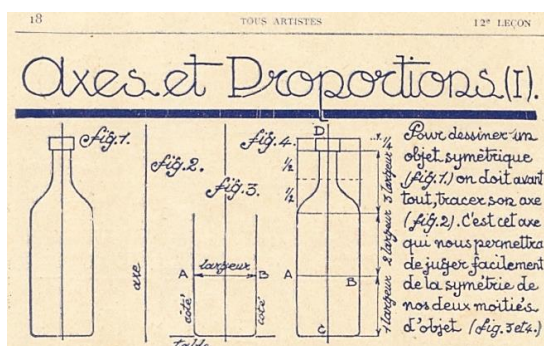
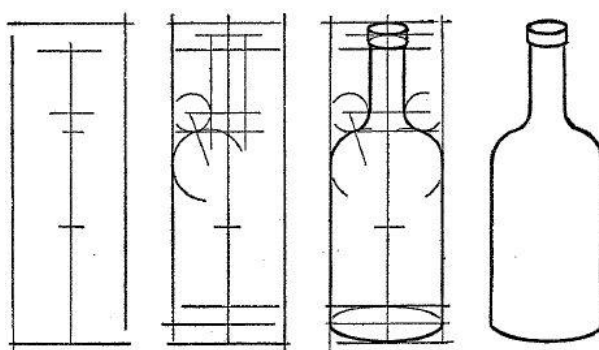


Fig. 191. Desenho à mão livre, m4, p. 55



A estilização de folhas, flores, animais, etc., prolonga-se no desenho europeu. Nos manuais nacionais na década de 40, com A. do Nascimento e 50, com os Faria de Castro (fig. 193):

Fig. 192. Stylisation, Je sais dessiner, G. Banitz [1950], p. 12

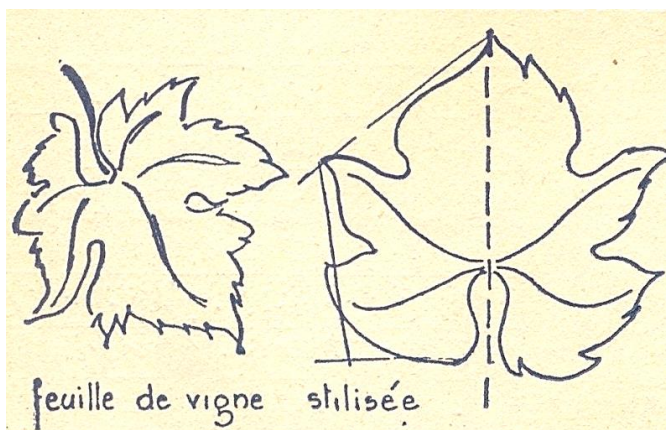
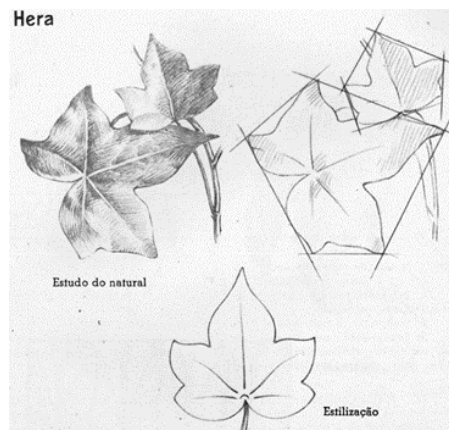


Fig. 193. Faria de Castro, 1950, m4 est. XXX (pormenor)



Nos anos de 1960, Abreu ainda recorre à estilização nos moldes de R. Lambry (fig. 194):

Fig. 194. Papillons et triangles, R. Lambry [1931], p. 13

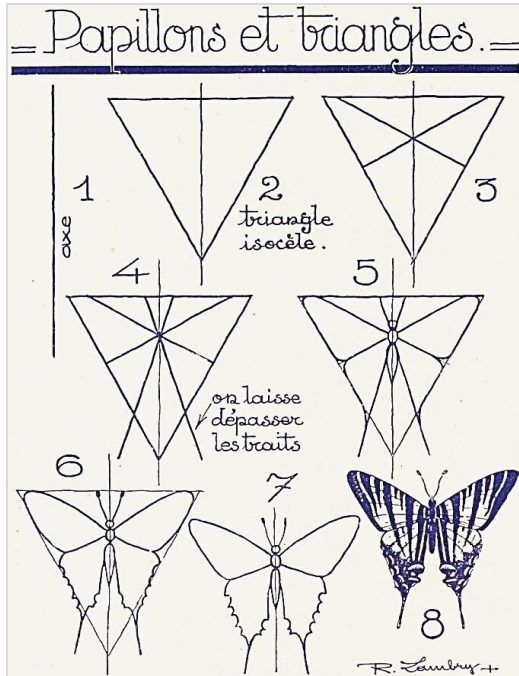
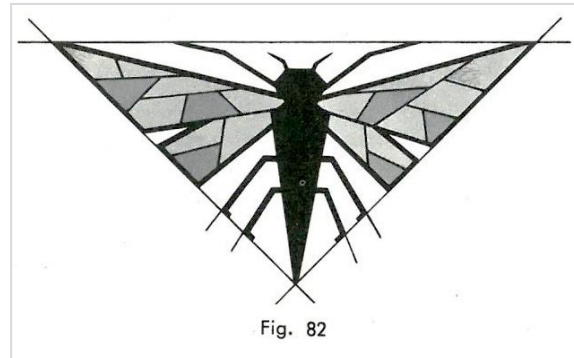
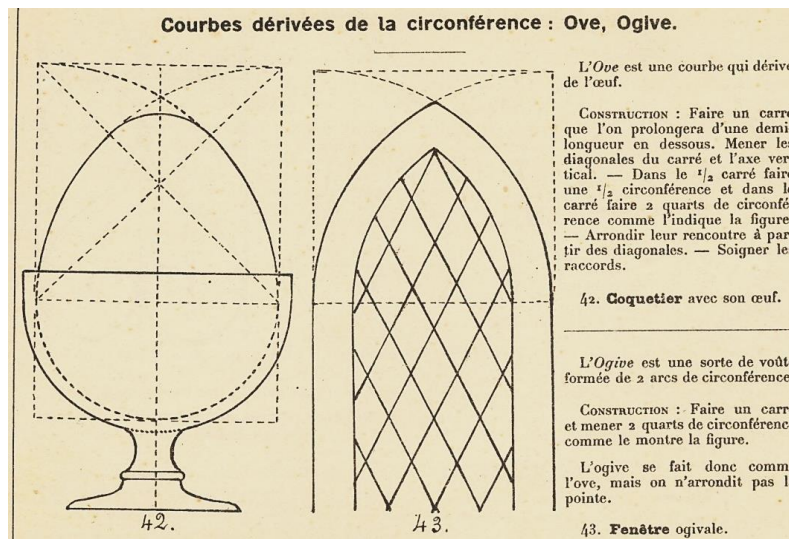


Fig. 195. Estilização, Helena Abreu, m6, 1963



O desenho geométrico permaneceu como a mais forte das linhas identitárias desta disciplina, desde a sua mais longínqua fundação. O tratamento dos conhecimentos de geometria, quanto aos traçados, primou pela regularidade temporal e espacial, veja-se ovo e ogiva (fig. 196):

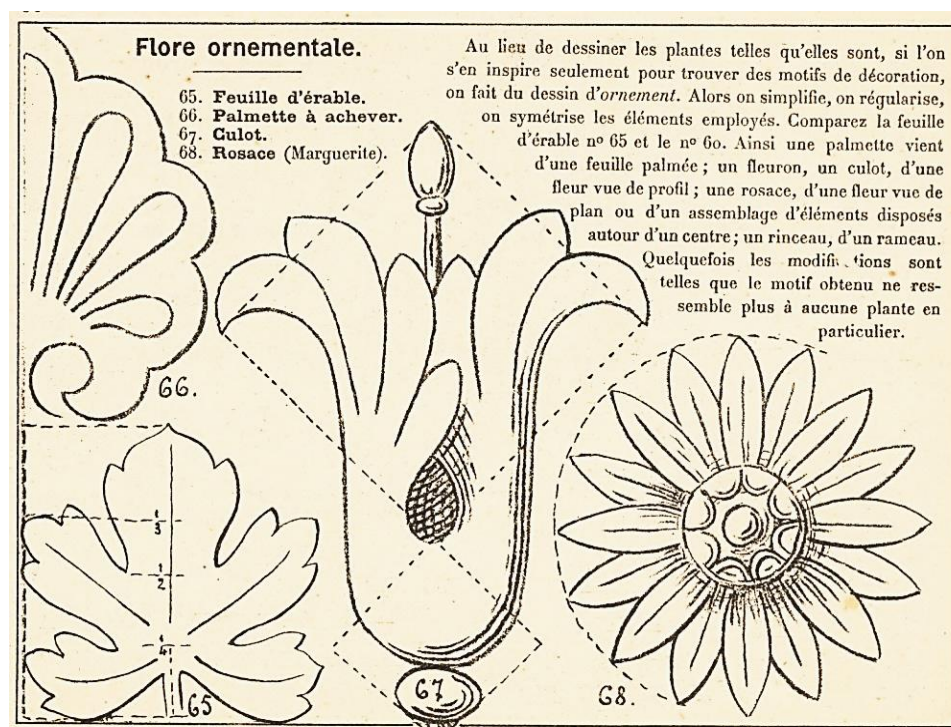
Fig. 196. Courbes dérivées de la circonférence, Gervais, 1899, p. 21



Gervais (1899) incluiu formas de aplicação à indústria e aos *travaux manuels* (fig. 197). Além da apresentação de exercícios preocupou-se com a revisão dos conteúdos, numa modalidade por si chamada *dessin dicté*. Abordou temas clássicos, tais como: “linhas direitas” (retas e segmentos), “perpendiculares”, “ângulos”, “polígonos”, “divisão da circunferência”, “elipse”, “óvulo e ogiva”, “espiral”, “perspetiva cavaleira”, “sombras”, “desenho cotado”, “escalas”, “desenho de imitação”, “frisos”, “flora ornamental” e “noções de estilização”.

Quanto ao desenho de perspectiva, em Espanha, Francisco Pérez Loza, em *Dibujo artistico*, 1947, colocará um desenho demonstrativo da perspectiva cónica com 1 ponto de fuga (p. 11): uma linha de comboio ladeada por postes telefónicos, enquanto Helena Abreu vai incluir uma linha, um comboio e um rapaz a observar a cena, em diversas posições.

Fig. 197. Flor ornamental, desenho e descrição dos elementos constituintes: folha, palmeta, rosácea..., Gervais, 1899, p. 30



Pelos anos 30, R. e L. Lambry e E. G. Lutz, tratam assim a perspetiva (fig. 198 e 199):

Fig. 198. Perspective, R. e L. Lambry [1930]

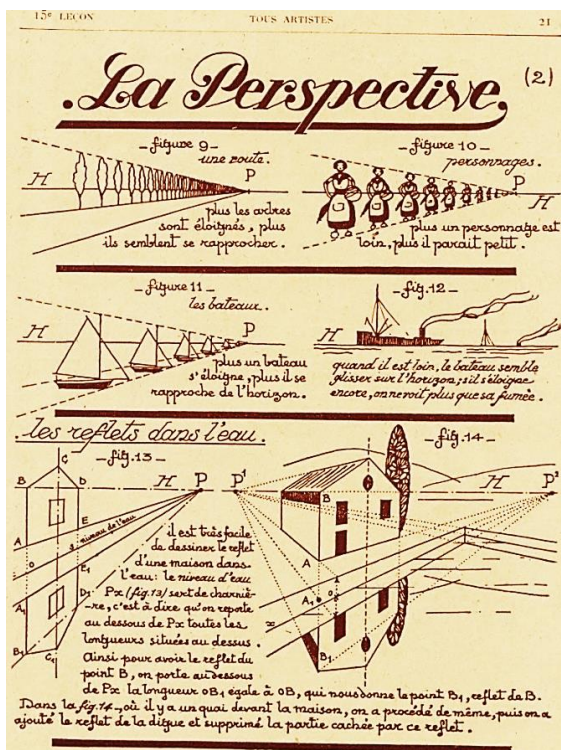
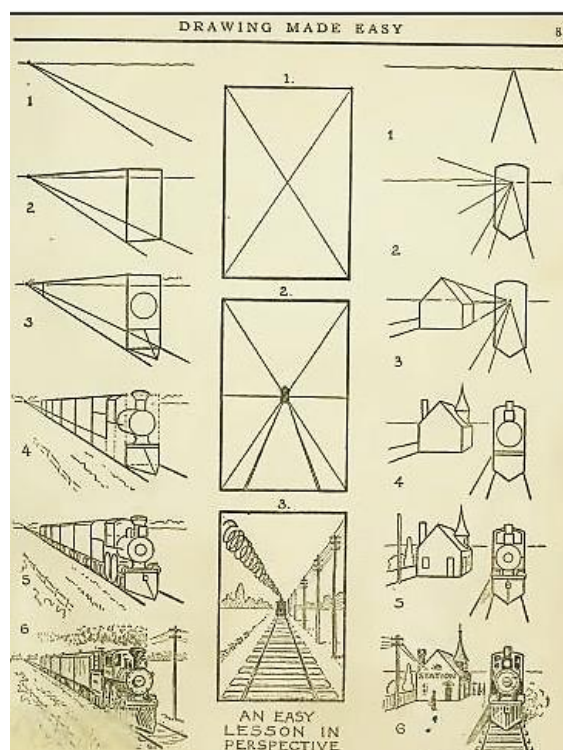


Fig. 199. Perspetiva, E. G. Lutz, 1935, p. 87



Com um desfazamento temporal, em relação a estes livros e manuais, excetuando alguns casos singulares, onde se encontra a matéria das “rosáceas” ou a decoração com as folhas de acanto, manteve-se por cá a observação metódica da forma e a reprodução de objetos pelo recurso à quadrícula, à marcação das proporções dos modelos, à redução das formas da natureza ao desenho geométrico.

Pode dizer-se, então, que os modelos pedagógicos e o figurino dos livros circulantes em França e noutros países tiveram muitos pontos coincidentes com os portugueses, que lhes sucederam quanto ao verbal e ao imagético. A transferência de conteúdos imagéticos e metodologias, pelos autores e legisladores portugueses, nunca foi automática. Até ao início do Estado Novo, a educação da visão familiarizava o adolescente com o rigor, o detalhe e a reprodução de formas estilizadas, tinha como fim ensinar formas de ver, preparar o olhar, moldar o caráter. A construção e expansão da escola de massas obrigaram à transformação de “crianças” em “crianças de idade escolar”, à *mise en scene* de um currículo e à colagem da pedagogia ao “discurso científico” sobre educação (cf. Nóvoa, 2006). Estas não foram tarefas simples num país depauperado, profundamente rural e conservador. Neste sentido, a disciplina

Desenho inserida no processo de construção da escola de massas em Portugal, explica-se melhor na visão do país como “um caso”, dependente de um conjunto de variáveis específicas, mais do que num olhar sobre as nações europeias como uma “unidade”.

Nos primeiros lustros do século XX a produção artística e decorativa na Europa, acusando sinais de mudança, revela-se contra os imperialismos, deixa-se permear por ideais positivistas vindos dos partidos republicanos, germina na proliferação de novos grupos de intelectuais e artistas insatisfeitos, confronta-se com as propostas de industriais e progressistas reunidos em grêmios e associações. Em França, na Bélgica e Itália conjugam-se elementos neo-clássicos com o estilo *art nouveau*, curvaturas e motivos de inspiração *floreale*; projetos decorativos do arquiteto Victor Horta com a geometrização e despojamento as linhas identificadas com a *Sezession* vienense, do pintor Gustav Klimt, dos arquitetos J. Hoffmann e J. Maria Olbrich, entre outros. Chegadas as primeiras vanguardas, nas duas décadas iniciais do século XX, quando ocorre a I Guerra Mundial e uma rutura com a tradição cultural e arte do século anterior, o desenho não se acomodaria por muito mais tempo aos argumentos da gramática clássica e do fazer reprodutivo.

Acompanhando processos de industrialização e reflexões de numerosos pedagogos e intelectuais respeitados, o desenho vai seguir uma trajetória de afastamento face às artes decorativas, passando a ser uma disciplina igualmente útil às artes mecânicas e liberais. Na senda das diversas exposições universais, feiras e congressos internacionais de Desenho (como o de Berna em 1904) salta à vista a vocação do desenho e dos trabalhos manuais para a preparação de artesãos, operários e desenvolvimento da indústria: sem ele não poderia haver desenvolvimento. Das conclusões daqueles encontros sairia a opinião de que o desenho deveria ser intuitivo e do natural; incluir estudos fundamentais de geometria, perspectiva e arquitetura; preparar para a realização de composições decorativas; dar a conhecer os “estilos” artísticos. Para as escolas de artes e ofícios decidia-se que a educação estética seria ministrada a par com a educação profissional. Do bom desenho dependia a boa execução da grande obra e do pequeno objeto; ele era projeto e desígnio; era essencial ao engenheiro, ao arquiteto e ao operário.

A visão idealista de um operário ilustrado, capaz de conjugar formação industrial e humanista, retomou, certamente, o espírito das corporações de artes e ofícios. Constituiu uma reminiscência do *Arts and Crafts Movement*, iniciado na Inglaterra por volta de 1880, espalhando-se pela Europa, América e Japão. Este movimento defendia a figura do artesão criativo e o papel por ele desempenhado na Grécia, em Roma ou na Renascença, lugares onde o artesão era até

certo ponto um artista. William Morris, o seu principal representante, influenciado por John Ruskin, acreditava que o ensino do desenho se baseava numa componente de aperfeiçoamento pessoal e noutra de utilidade prática. Ruskin, inicialmente um difusor do estilo *gothic revival* (neogótico), admirava a produção não seriada, a criatividade, a cor alegre, as aproximações e afastamentos do alto e baixo-relevo, as texturas, a utilização da metáfora como recurso, o *pitoresco*. Veremos, curiosamente, que passadas quatro décadas os ideólogos do Estado Novo vão comungar e apropriar-se de muitas destas premissas, nomeadamente no que diz respeito a aspetos formais, produtivos e à reabilitação do artesão-artista.

O perfil do aluno nacional que frequentava o Desenho na República era algo indeterminado quando comparado com o que viria a ser defendido mais tarde na ditadura portuguesa. O projeto do artesão e operário com formação artística e sensibilidade estética, que nos países da frente deveria proporcionar um aumento da qualidade dos produtos produzidos nas oficinas e fábricas, demorou a entrar em Portugal. O Desenho permaneceu preso ao geométrico e ao ornamental, pese embora a publicação de legislação²²⁸ com o desenho do ornamento destituído do seu lugar. No espaço disciplinar deixado vago pela supressão do ornato, surge a composição decorativa baseada nos estilos da arte antiga, medieval e moderna. Em conjunto com a redução dos temas da geometria e o despontar do método “natural” no desenho à vista, tal facto representou uma entrada no programa português de decisões adotadas nos programas de desenho franceses de 1909. Creio que o investimento e o prolongamento do desenho decorativo, na prática e nos conteúdos dos manuais, revelam por si próprios a vontade em dirigir a vivência escolar para o âmbito do trabalho pacificador, não questionador e, até, alienante. Tal prática virá inclusive a facilitar a adesão ao salazarismo e a implementação de uma doutrina autoritária no Desenho e na produção artística, favorecidas pelo expurgo da disciplina de temas conducentes à reflexão e pela anulação de qualquer possibilidade de crítica e questionamento da realidade circundante (a qual o desenho tinha obrigação de registar e questionar).

A escola da III República francesa (1870 e 1940) assume a educação estética e a sensibilidade da criança no início do século XX, num ambiente favorável à iniciação à arte, anteriormente reservado apenas às elites. Recorre-se a uma arte instrumentalizada, veículo dos valores da República, incentivam-se as obras de artistas com representações realistas. A seguir

²²⁸ Decreto n.º 12594 de 2 de novembro de 1926.

aos anos 30, o desenho livre, a diversidade de meios, a liberdade de expressão, ajudam a promover o discurso e as produções da criança. Encontram-se em marcha nos países centrais trocas entre indústrias, escolas técnicas e de artes. Verifica-se a entrada em força da linha reta no design gráfico, no mobiliário e nos equipamentos; afirmam-se novas e descomprometidas correntes artísticas. O movimento *art déco*, prosseguindo na ideia de arte total, herdada da *art nouveau*, combina artes decorativas, artes plásticas, arquitetura, moda, artes gráficas, cinema, design de interiores e desenho industrial. Nos liceus a régua e o esquadro colocam-se, em importância, a par com o compasso. O Desenho liberta-se das volutas e dos acantos. Rapidamente as figuras geométricas serão mobilizadas para o preenchimento gráfico de formas, organizações estruturais e decoração de espaços bidimensionais, como o desenho à mão livre, transposto por decalque para preenchimento das formas, frisos e composição decorativa, este último em Portugal chegaria mais tarde.

As instalações escolares, alvo de projeto ou de intervenções dirigidas por arquitetos e engenheiros, de acordo com cuidados higienistas, cívicos e morais, vão adotar configurações e decorações murais que despertem a serenidade, a alegria e a iniciativa. Tudo deve ser arejado, claro e natural: a luz, as cores, o equipamento, o mobiliário, os frisos (com azulejos ou motivos de *stencil* inspirados na geometria, na fauna e flora).

A construção de uma verdadeira cultura visual para as massas tem início no século XIX, impulsionada por uma série de resoluções políticas e inovações técnicas decisivas do ponto de vista da produção, reprodução e circulação de imagens, quer nos lugares frequentados pelos membros da sociedade em geral quer nas escolas. Até meados do século XX a imagem foi permitindo a comunicação (eficaz, não excluindo a manipulação) com uma população maioritariamente analfabeta, especialmente por cartazes e slogans curtos. A pedagogia da imagem, à qual o Desenho serviu mais do que qualquer outra disciplina, estendeu desde cedo a sua audiência a todas as escolas públicas das nações europeias e norte americanas. Na formação do espírito nacional – em competição pelo progresso industrial ou na educação moral dos futuros cidadãos e soldados –, a informação e formação pela imagem circula nos grandes mapas do império; nos cartazes nacionalistas; nos esquemas de maquinaria; nos posters decorativos das obras dos artistas ‘grandiosos’; nas estampas de embelezamento com flores e frutos; nas fotografias dos heróis e monumentos da pátria; nos esquemas das disciplinas científicas, etc. A variedade de meios e temas compôs um verdadeiro catálogo de material visual. O incremento da

imagem mural foi importante ao ponto de muitas vezes terem sido os documentos visuais a determinarem a disposição material das classes na escola.

Como temos observado, foi no contexto escolar que verdadeiramente se foram constituindo culturas visuais – fossem elas familiarizadas com as formas geométricas, as gamas de ornatos, a gramática artística clássica ou a expressão pessoal. Saliento que os repertórios visuais fornecidos na escola se transformam em reservatórios virtuais permanentes de imagens autorizadas e validadas, por isso a sua marca perdura no tempo estrutural. Ou seja, constituem a base de onde vão partir ao longo da vida modos de pensar e de entender a realidade vista. Na sua vida futura o cidadão vai usar tais referências nos julgamentos de valor estético que fizer dos objetos da cultura material. No Portugal do primeiro salazarismo, o acesso controlado aos conteúdos de informação visual ocorria quase exclusivamente no cinema, jornais, revistas, livros ilustrados e, especificamente, por via escolar, oficial e profissional (nas artes decorativas, arquitetura, ilustração, etc.). Tal situação sofreria alterações significativas após as circulações de bens e cidadãos surgidas na década de 50 e seguintes.

No âmbito da publicação do Desenho verificámos que no pós II Guerra um grupo de autores composto por pedagogos e metodólogos (João dos Santos, Alfredo Betâmio de Almeida, Manuel Maria Calvet de Magalhães, Arquimedes Silva Santos, etc.), artistas e outros, vão estar atualizados com as tendências pedagógicas e artísticas internacionais, pela frequência de congressos, formações no exterior, contacto com publicações especializadas ou ainda pela inclusão de organismos portugueses em equipas de trabalho no espaço europeu. As visões destes autores, claramente representadas nos manuais de Betâmio de Almeida e Helena Abreu e Pessegueiro Miranda, ainda que obedecendo às regras da ditadura, por vezes contornando-as subtilmente, introduzem um diálogo franco com as conceções (filosóficas, técnicas, pedagógicas, metodológicas, artísticas, etc.) e com os repertórios imagéticos (ao nível das proveniências, formas, funções, etc.) produzidos pelos seus pares em outros países de origem, confirmam-no as citações e as referências a autores incluídas nos programas e nos manuais.

Em 1942, Herbert Read defendeu em *Educação pela Arte*, uma referência na época, que o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento do que é individual em cada ser humano, harmonizando em simultâneo a sua individualidade com a unidade orgânica do grupo social a que pertence. O fim da educação seria a preparação de cada criança para um lugar na sociedade, não apenas no seu aspeto vocacional, mas também espiritual e mental. Como metodologia Read aponta o recurso à expressão livre, espontaneidade, inspiração, jogo e criação,

de modo a proporcionar à criança uma educação motivadora da expressão dos sentimentos e da criatividade. Os programas posteriores a 1947-48 integram a mensagem de Read e aconselham o método do pintor e professor austríaco Franz Cizek no desenho livre e como base para a expressão plástica. Nos anos 60 dominam valores educacionais que “dão o primado aos alunos surgindo novas concepções tais como o valor da estimulação e dos “centros de interesse”, o desenvolvimento da expressão pessoal e da cultura estética” (Brito, p. 91). Em síntese, a história da educação artística em Portugal nos liceus, até aos anos setenta, confunde-se com a do ensino do desenho.

A abordagem de longa duração adapta-se melhor à investigação da história do manual escolar de desenho, para indagar a sua génese, natureza e conteúdos. Recorri à chamada de factos e personagens da história do Desenho anteriores ao Estado Novo, convicto de que só assim poderia perceber a existência consolidada de redes de influência e de circulação de conteúdos. A normalização pedagógica-didática, a organização do currículo por conteúdos e ciclos escolares e a imposição de compêndios ao território nacional, fortaleceram o instrumento manual e o seu controlo e arredaram influências que no início dos liceus se faziam sentir. O compêndio veio a tornar-se objeto de regulamentação, de controlo e de censura. Para Justino Magalhães (2011, p. 265), o livro estruturou o pensamento pedagógico e a ação didática; o conceito de escola e o método de passagem de conhecimento; integrou e deu rosto a um ideário educativo “deu configuração, ordem e significado à cultura escolar e fez da escolarização o caminho do futuro”. Em perspetiva, constata-se que o manual produzido por autores nacionais foi integrando e assimilando – pragmaticamente, ocorre-me –, diversas racionalidades educativas, famílias de imagens e mesmo orientações ideológicas, produzidas e importadas do estrangeiro. Ao longo do período acima observado e nas quatro décadas do nosso estudo, os autores portugueses (apesar de colherem influências da produção artística e manualística externa), souberam incutir nos manuais um cunho pessoal e acrescentar saberes e processos, adequados ao cumprimento dos programas impostos. Nesta necessidade de cumprimento, essencialmente em tempos de “livro único”, talvez residam as causas da nossa produção mais original.

II: IMAGEM

A imagem como realidade que representa alguma coisa, pelo desenho, pintura, escultura, fotografia, entre outros meios, é uma proposta desencadeadora de processos de comunicação e expressão. Todas as imagens são consideradas “uma construção humana que comunica ideias”, um texto visual (cf. Buoro, 2002). São textos que solicitam formas diferentes e criativas de leitura, mas de onde é possível extrair sentidos e mensagens. Neste capítulo apresentam-se os dados recolhidos associados a gráficos e imagens-tipo, culmina-se com a interpretação de resultados e conclusões.

1. Análise da especificidade da imagem

Uma imagem nunca está só. O que conta é a relação entre as imagens.

Gilles Deleuze (2010)

Nesta dimensão sobre a especificidade da imagem faço uma descrição das imagens reproduzidas nos seis manuais do *corpus*. Foram usadas palavras inequívocas para as informações necessárias. A narrativa quis-se impessoal e a descrição técnica. Mostra-se a composição do aparelho imagético – tal como depois se verá o seu funcionamento, na didática, e o “pôr em cena”, na ideologia. A descrição exigiu familiaridade com o assunto e uma observação apurada.

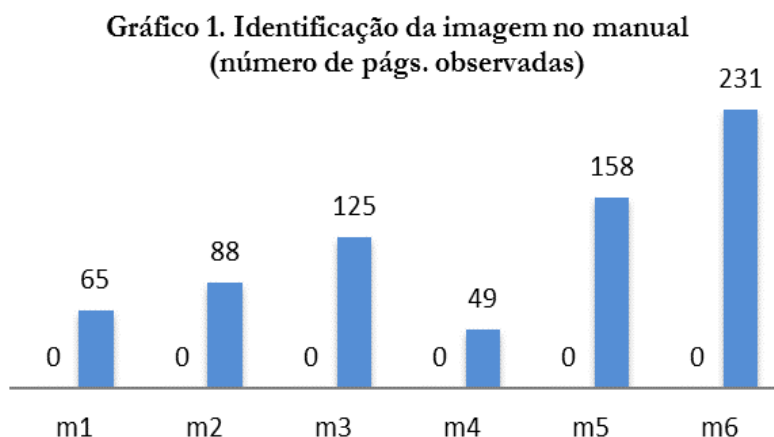
A categoria 1, técnica, visa recriar o objeto de modo preciso. O texto foi utilizado para descrever e perceber o tipo de representação, fonte, formato, desenvolvimento. Na categoria 2,

sobre a autoria da imagem-obra de autor no interior do manual, apuram-se as autorias e o sexo dos autores. A categoria 3, contexto a montante da imagem-obra de autor, destaca elementos essenciais do objeto, de modo a não o confundir com outro, através do levantamento da data, localização, suporte, meio e técnica da imagem. Como deu nota Laurent Gervereau (2007), em uma grelha de análise o estudo do contexto a montante vai indicar de que meio técnico, temático e estilístico vem a imagem; quem a concebeu e que relação tem com a sua história pessoal; quem a encomendou e que relação tem com a história da sociedade do momento. Ao nível da origem as imagens distribuem-se por um largo leque de épocas, lugares, suportes meios de expressão ou técnicas, sendo este aumentado à medida da progressão pelo interior do século X. No par meio-técnica, por exemplo, as imagens dos últimos manuais, dos anos 50 e 60, ilustram uma riqueza inigualável quer no passado quer no futuro da disciplina, encontrando-se, quanto aos meios: desenho, as técnicas: grafite, sanguínea, carvão, pastel, etc.; pintura, as técnicas: óleo, aguarela, guache, lápis de cor, stencil, etc.; 3. meio fotografia, as técnicas: “a preto e branco”, cores, retocada; 4. meio escultura, as técnicas: alto ou baixo-relevo; 5. meio ilustração e artes gráficas, as técnicas: associadas ao cartaz, ao ex-líbris, à banda desenhada, etc. 6. meio gravura, as técnicas: xilografia, fotogravura, etc.; 7. meio arquitetura/engenharia, as técnicas: desenho técnico próprio da engenharia e arquitetura, técnicas da construção arquitetónica, etc.; 8. meio artesanato/artes aplicadas, enumerações das técnicas específicas do trabalho em argila, têxteis, madeiras, metais, mosaico, vitral; 9. meio da imagem produzida para o manual (design gráfico/edição), técnica: ilustração, impressão, *offset*, etc.

A categoria 4, estilística, segundo o mesmo autor (2007), inclina-se para os preceitos estilísticos, gramática e expressão visual. Neste caso, analisa-se o “gesto” no desenho e na pintura, a presença e a expressividade da cor e da linha. Sobre a presença inevitável do estilo no desenho, recordo a afirmação de Isabel Calado (1994), no confronto com a fotografia, em *As imagens da imagem*, quando diz que “a denotação do desenho é menos pura que a denotação fotográfica, pois nunca há um desenho sem estilo”. Calado refere que “o desenho não produz tudo e, na maioria das vezes, [produz] mesmo poucas coisas, sem deixar, entretanto, de ser uma mensagem forte, enquanto a fotografia, se ela pretende escolher o seu assunto, o seu enquadramento e o seu ângulo, não pode intervir no interior do objeto [...]” (p. 83). Os conteúdos do Desenho encerram, portanto, uma rica estilística de autor.

Ao longo da vigência do Estado Novo, à crescente preocupação dos autores com a introdução de novos conteúdos e imagens, correspondeu maior volume de informação do

Desenho, mais páginas e imagens nos manuais, sendo possível identificar unidades e extrair valores. A partir de núcleos de análise nas páginas com imagem (716 no total, gráfico 1), contabilizou-se a unidade imagem em duas situações: isolada ou agrupada (organizada dentro de uma composição de totalidade, resultando numa leitura sincrética, à semelhança de um padrão):



Em algumas páginas verifica-se a presença de mais do que um tipo de imagem. De acordo com a fonte, analisaram-se 914 unidades-imagem (488 fotográficas e 426 não fotográficas). O caso do manual m4, com aproximadamente 98 páginas de texto, corresponde a um exemplar dos professores Faria de Castro, composto por desenhos de ilustração de um dos autores, em página de estampa, sendo que esta apresenta muitas vezes vários desenhos agrupados formando um só (daí o número mais reduzido de páginas) e algumas, poucas, fotografias.

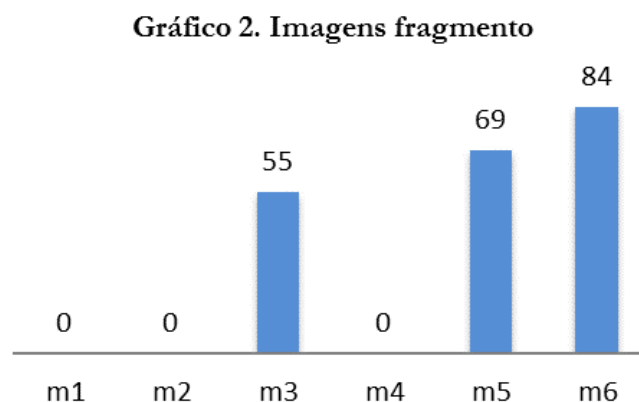
Em toda a análise segui um critério de generalidade, isto é, optei pelo registo do dominante, do evidente, daquilo que se afirma na leitura da página, por isso, mais do que insistir na precisão do número fechado, por vezes de difícil determinação, dada a hibridez e as contaminações de algumas imagens, importaram as tendências, os grandes números dos conjuntos, as aproximações e os desfasamentos, enfim, as evidências reveladoras²²⁹.

Tendo em conta as especificidades de cada imagem (tipo, dimensão, número de elementos, etc.) e o objetivo do estudo, nem sempre todas as categorias e subcategorias foram abordadas em todas as imagens, por exemplo na “imagem esquemática”, correspondente a

²²⁹ Os gráficos apresentados em cada categoria não contemplam todos os indicadores, apenas os mais relevantes em resultados, de acordo com os objetivos definidos. A totalidade dos dados obtidos, algumas relações de conjunto e outra informação poderão ser consultadas em cd anexo.

traçados geométricos rigorosos, apenas produzidos com instrumentos de desenho rigoroso e sem cor, não se pode aferir a “autoria do título” da imagem ou a sua “corrente estilística”, por não se tratar de uma “obra de autor” e remeter, apenas, para o autor do manual, um professor ou aluno.

Igualmente, nas denominadas imagens “fragmento” (gráfico 2), configurações imagéticas de pequena dimensão (até cerca de 1/8 de página), como ocorre com os traçados geométricos simples ou pequenos grafismos, com reduzida informação para coletar para a grelha de análise, privilegiaram-se nestas, itens como “tipo de representação”, “função” ou “meio temático”, em detrimento de outros como “formato”, “desenvolvimento” ou “saliência no grupo de imagens”, por razões de operacionalização e de modo a evitar informação redundante.



Este género de imagens, como se verifica, entra nos manuais na segunda metade do século, fruto da nova organização gráfica da página. A configuração anterior, tipicamente estruturada com os elementos enquadrados numa moldura, dá lugar a uma nova em que, frequentemente, porções de texto verbal são intercaladas com imagens de diversas dimensões e formatos.

2. Técnica

Quanto a “técnica”, o quadro 18 contém as subcategorias e os indicadores selecionados e aplicados à totalidade das imagens:

Quadro 18. Técnica - categoria 1, dimensão II	
Identificação da imagem (por: manual; n.º de págs.; conteúdo “m1p5 projeções ortogonais”)	
Subcategorias:	Indicadores:
1.1. Fonte da imagem	<ul style="list-style-type: none"> – fotográfica (de rua, pintura, escultura, objeto, etc.) – não fotográfica – mista (fotografia e registo gráfico...) – indefinida (fonte não perceptível)
1.2. Tipologia das imagens (representação predominante)	<ul style="list-style-type: none"> – figurativa realista (mimese/foto) – figurativa não realista (estilizada/simplificada) – figurativa com esquema – não figurativa (sem correspondência real, “abstrata”). – não figurativa com esquema – esquemática (traçados geométricos rigorosos, apenas produzidos com instrumentos de desenho rigoroso e sem cor) – mista (presentes dois ou mais tipo de representação)
1.3. Desenvolvimento da imagem (disposição dominante da(s) imagens. Se em grupo, o dominante)	<ul style="list-style-type: none"> – vertical – horizontal – sem desenvolvimento (não definido/várias posições...)
1.4. Formato (na linha ou mancha; nos limites; na moldura ou dominante, se em grupo)	<ul style="list-style-type: none"> – quadrado – retangular – triangular – arredondado – irregular – vários formatos (se ocorrer em grupo)
1.5. Representação do espaço	<ul style="list-style-type: none"> – representação bidimensional – repres. tridimensional (com perspetiva em sombras, mudança de escalas, sobreposição, tonalidades...) – repres. mista (representação com as duas anteriores)

2.1. Fonte da imagem

Nesta primeira subcategoria pretendeu-se caraterizar a fonte da imagem. A fonte remete ao meio de expressão de onde provém a mensagem, ela diz-nos muito sobre o que se pretende: “o meio é a mensagem”. A imagem pode ser um instrumento de conhecimento, porque serve para ver o mundo e interpretá-lo, quer seja um mapa geográfico ou um quadro, não é uma

reprodução da realidade, mas o resultado de um longo processo, no decurso do qual foram sucessivamente utilizadas representações esquemáticas e correções (cf. Joly, 1999). Fazer uma imagem é antes de mais olhar e escolher, não se trata da mera reprodução de uma experiência visual, mas da reconstrução de uma estrutura modelo que melhor se adapte aos objetivos que tivermos fixado (mapa geográfico; diagrama; pintura realista, impressionista, etc.). A função de conhecimento da imagem associa-se com facilidade à função estética. Esta ligação entre representação visual e o domínio artístico dá-lhe um peso e um valor particulares entre os instrumentos de comunicação.

A opção nos manuais por cada fonte de texto imagético define intenções: a valorização da força afetiva da fotografia; a maior clareza e precisão de informação do desenho figurativo; a transmissão de relações, conceitos ou sintetização da informação, dos esquemas. François Richaudeau (1979), partindo de uma “classificação pragmática das imagens”, distingue três tipos principais de imagens, da representação mais realista à menos realista: fotografia, desenho e esquema. Anteriormente, Abraham Moles (1981) classificara as imagens numa tipologia, segundo o grau de realismo em relação à representação de um objeto (quadro 19). Moles recorreu a uma escala de iconicidade decrescente, composta por treze níveis, tomando como critério o grau de iconicidade e abstração. A iconicidade opõe-se à abstração.

As fotografias coloridas – as reproduções mais eficazes do referente, com o maior grau de realismo e as mais atrativas –, o melhor meio de acesso à representação, foram precedidas até ao século XIX pelo olho do observador e pelo par formado pelo olho e espelho para a autorrepresentação (cf. Alpers, 1983). Com o desenvolvimento da fotografia toda a percepção visual veio a orientar-se na direção das condições impostas por este dispositivo, os textos imagéticos substituíram os verbais enquanto meios de comunicação mais recorrentes (Mirzoeff, 2005). A modernidade tal como a conhecemos não seria a mesma sem o papel desempenhado pela fotografia na construção de uma sociedade normalizadora, de modos de ser e estar e de toda a simbólica dos Estados-Nações. No decorrer do século XX, a democratização da fotografia em paralelo com o desenvolvimento das artes gráficas, permitiu a reprodução em massa das imagens, ao mesmo tempo que contribuiu para a construção de outras e na definição de modos de olhar segundo linguagens e vocabulários próprios. No Desenho ajudou à implementação de gramáticas, normalizações e gestos: nas opções da perspetiva, ângulos de visão, representação técnica, manuseamento de utensílios, etc. Os objetos da aula de desenho alargam-se para fora de qualquer limite físico: fotografias de objetos, descontextualizados,

substituem os modelos reais e ditam os cânones a que o desenho deve obedecer. A imagem fotográfica ensina a ver, indica as distâncias de observação dos objetos, o modo de os ver e o que neles deve ser valorizado – e como qualquer outro meio de comunicação implica uma aprendizagem. Revela, por exclusão, o que deve ser ignorado; abstratiza os objetos, por exemplo no desenho geométrico do 5.º ano; auxilia na representação científica da realidade.

Quadro 19. Escala decrescente de iconicidade (segundo Moles, 1981)		
Níveis	Definição	Exemplo
12	O próprio objeto real	Exposição
11	Reprodução tridimensional à escala	Exibição factícia (aparente, artificial)
10	Reprodução tridimensional com mudança de escala (reduzida ou aumentada)	Globo terrestre
9	Fotografia sobre um plano (bidimensional)	Poster
8	Desenho ou fotografia “sem contorno”, recortada (em mancha de cor, de perfil)	Catálogo
7	Esquema anatómico e de construção	Corte anatómico
6	Desenho das vistas de objeto (em “explosão”)	Manual de instruções (disposição das vistas do objeto planificado)
5	Esquema (substituição de elementos por símbolos convencionais)	Plano das linhas do metro
4	Organograma ou esquema de “blocos”	Organograma de um empreendimento
3	Esquema de formulação	Fórmula (nas ciências, relações lógicas entre elementos abstratos).
2	Esquema em espaços complexos	Relação de forças e posições sobre uma estrutura
1	Esquema em espaços abstratos	Gráfico vetorial
0	Descrição por palavras normalizadas ou em fórmulas algébricas	Equação

Analisando as imagens na sua dimensão socioideológica, Kress e van Leeuwen (2006, p. 47) refletem sobre o papel dos elementos visuais na composição de um texto; consideram o caráter ideológico de tais elementos e que os artifícios visuais produzem arranjos da realidade,

seguindo os interesses das instituições sociais em que as imagens são produzidas, lidas e circuladas

Devido ao realismo da reprodução, a ilustração fotográfica consegue suscitar o interesse dos leitores. Manuais com grande número de fotografias a cores favorecem a força afetiva. Porém, como é conhecido, a fotografia não constitui um testemunho objetivo: o enquadramento, a seleção do campo, o ângulo, a luz, a escala, contribuem na sua afetação pela visão do fotógrafo. Acrescem os procedimentos técnicos da revelação/impressão que podem modificar a relação com o real.

O manual de Desenho exige precisão e objetividade na informação que oferece, tendo em vista o seu público. A fonte das imagens relaciona-se com a qualidade, tipo de informação que se quer prestar e exigências técnicas. Quando se pretende realçar uma mensagem inequivocamente, transmitir ou dar ênfase a certos traços de personagens ou objetos, o desenho e o esquema parecem ser mais adequados, a fotografia apresenta menor grau de clareza e precisão. Os desenhos podem ser dos registos mais fiéis da realidade, na medida em que expurgam elementos não pertinentes e acentuam os aspetos essenciais à identificação dos objetos. O desenho realista permite uma leitura clara das generalidades. A fotografia mostra exemplos concretos em detrimento da visão geral; mais do que o desenho, necessita de referências que a sustentem: as intenções do autor, o acontecimento em si, o contexto, os códigos de representação usados na época da sua conceção, entre outros. Os esquemas têm como função simplificar a visão da realidade para a tornar mais acessível. A esquematização extrai dos objetos as formas elementares, o universal; permite visualizar dados abstratos, estruturas e relações lógicas.

Os autores de manuais socorrem-se de diversas fontes para documentar e alargar as perspetivas sobre os assuntos, respeitando decisões políticas, pedagógicas e editoriais. Nota-se, no conjunto dos seis manuais, um crescente cuidado com a seleção das fotografias, desenhos, esquemas, etc.

Relativamente à subcategoria fonte observa-se a procedência da imagem, em torno do meio fotografia, sendo assim classificada: fotográfica (fotografia de rua, de objeto, obra de arte, monumento, etc., ou seja, se foi tomada do mundo exterior); não fotográfica (reprodução de registo gráfico, realizada em função do manual e por este se justifica, refletindo critérios de adequação didática, explanação associada ao verbal, etc.); mista (fotografia e reprodução de

registro gráfico...); indefinida (fonte não perceptível). Estas duas últimas possibilidades apresentam valores residuais pelo que não foram consideradas (fig. 200 e 201).

Os valores apurados em imagens nas duas fontes foi o seguinte: m1: 109; m2: 87; m3: 138; m4: 67; m5: 178; e m6: 335. A relação imagem/número de páginas ocorre percentualmente do seguinte modo, por ordem decrescente: m3; m1 – nestes, o número de imagens é superior ao de páginas; seguidos do m5; m4; m2 e m6.

Em termos absolutos, a imagem fotográfica, preferida nos manuais mais recentes e volumosos, foi a mais adotada (488 vezes, 53%), superando a não fotográfica (426, 47%), dos primeiros manuais.

Fig. 200. Fonte fotográfica, m6, p. 21

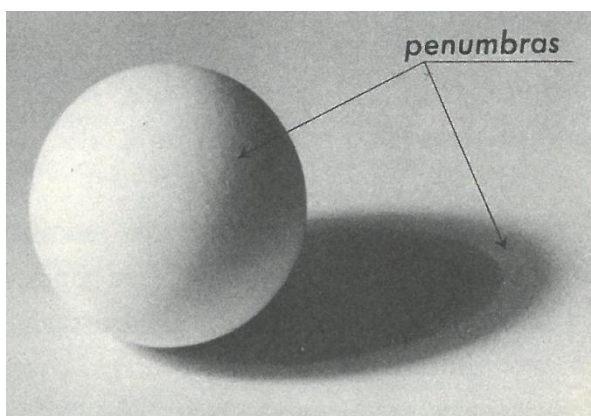
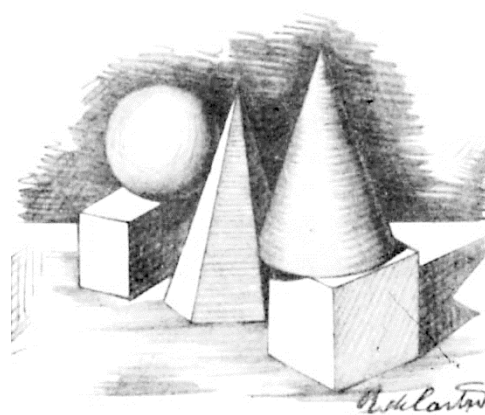
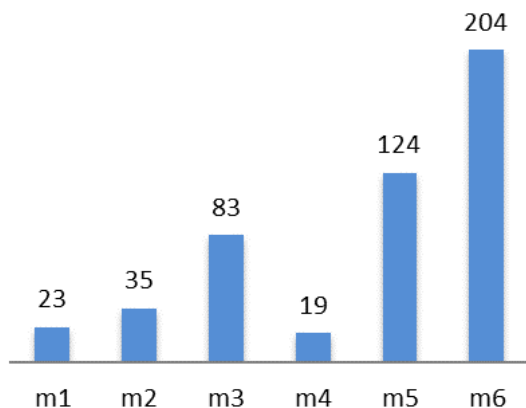


Fig. 201. Fonte não fotográfica, m4, est. XI

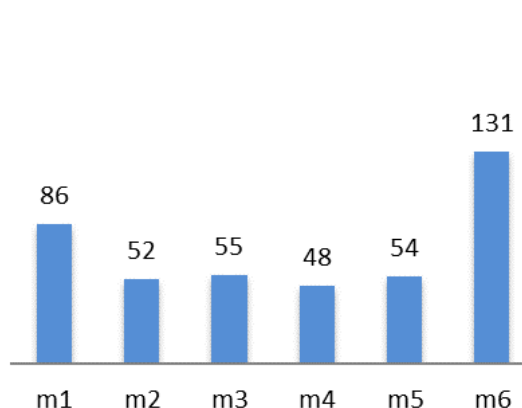


Observando os dados, constata-se a existência de dois grupos distintos quanto à fonte: três manuais apresentam predominância da imagem fotográfica, outros três, uma maioria de imagens oriundas de processos não fotográficos. Os gráficos (3 e 4) exibem os resultados da análise:

**Gráfico 3. Fonte da imagem:
1. fotográfica**



**Gráfico 4. Fonte da imagem:
2. não fotográfica**



Os manuais que dão a ver a maioria das suas imagens no registo fotográfico são os m3 (60%) e m5 (70%) de Betâmio e m6 (61%) de Helena Abreu. Procuram conjugar a força afetiva com a clareza e riqueza de informação, apresentando um conjunto equilibrado de fotografias, desenhos e esquemas. Os manuais que apresentam a maior parte das imagens desenhadas/pintadas pelos autores, à exceção de algumas, provavelmente de gravuras, de outros processos de impressão ou fotografia retocada e adaptada à inclusão são o m1, de 1932, (79% de imagens não fotográficas), m2, de 1940 (64%) e m4, de 1950 (72%). No m4, dos autores Faria de Castro, as poucas imagens fotográficas são de arcos de monumentos nacionais ou aplicações decorativas.

Nos primeiros anos da ditadura, manual devia, acima de tudo, ser um guia para o professor e para o aluno, um repositório de traçados geométricos e de processos para bem desenhar, apresentando descrições, exercícios e a resolução dos mesmos: os desenhos do autor, coloridos ou não, bastavam para tais funções. Os anos em redor de 1950 marcam a mudança do paradigma pedagógico e imagético: o manual deve formar e informar; educar o gesto (demonstrações de técnicas de desenho e pintura, posições do corpo e respetivos materiais) e o gosto (exemplares da tradição das Belas-Artes e da arte popular e regional) e ainda, progressivamente integrar a produção do aluno (no 1.º e 2.º ano a introdução de trabalhos dos alunos é considerada por Betâmio um gesto de motivação e de aproximação ao universo infantil), para isso deve apresentar fotografias, o meio então mais eficaz à consecução de tais objetivos. Questões económicas e técnicas, bem como de legislação, justificam ainda tal opção (obrigava-se a utilização de exemplares fotográficos e coloridos).

2.2. Tipologia das imagens

A organização dos textos nos manuais apresenta um conjunto de formas bastante diversificado, incluindo no caso dos compêndios de Desenho um elevado número de imagens, entidades que assumem muitas vezes características scripto-visuais. O domínio icónico exclui palavras e números, em teoria, imagem compreende tudo o que não é signo linguístico nem símbolo matemático (Metz, 1973). Foquemo-nos nas imagens artificiais, fabricadas pelo homem. A iconicidade do que percebemos do real depende da tecnologia que fixa opticamente as formas. Na análise da quantidade e qualidade da informação distinguem-se duas formas principais de mensagens: os textos verbais, mensagens escritas; os textos imagéticos: fotografias, desenhos, esquemas. A tipologia das imagens do manual pode ser criada a partir de diversas variáveis sendo que algumas são incontornáveis, tais como: materialidade (estampa, fotografia, pintura, etc.) – as imagens criadas têm uma determinada intencionalidade e função comunicativa; são manipuláveis; podem ser produzidas na presença ou ausência do referente; espacialidade (bidimensional); temporalidade (estática-fixa); representatividade (visível/representativa); funcionalidade (funcional/ estética/...). A imagem assume várias feições na forma como “dá a ver”; a sua materialidade vai revelando períodos de evolução quer de apresentação quer de conteúdos que transmite.

No âmbito geral, os textos icónicos reduzem-se a três categorias de figuras em manuais escolares (cf. Séguin, 1989): fotografias (originais ou copiadas); desenhos (figurativos ou não, produzidos com ou sem desejo de realismo); esquemas (esboços, diagramas, gráficos, etc.).

No contexto didático da ilustração dos livros de ciências, Jiménez e outros (1997), individualizaram diversos tipos de imagens: de objetos reais, em fotografias ou desenhos realistas; de modelos teóricos e conceitos abstratos; de diagramas das relações entre conceitos; de gráficos para relacionar variáveis ou descrever processos; de elementos simples representativos de conceitos ou “magnitudes” físicas. Villafañe e Mínguez (1996), propõem seis variáveis para a elaboração de uma tipologia da imagem: *Nível de realidad; Simplicidad Estructura; Materialidad de la imagen; Definición estructura; Comprensión del sentido; Generalización de la imagen*. Dou conta de alguns desenvolvimentos sobre a primeira: o nível de realidade estabelece-se no confronto com o visto; a variável do vigor de realidade apoia-se no campo da analogia, o que mede o grau de semelhança com o seu referente, e este grau é expresso através do grau de iconicidade, sendo que, numa escala convencional cada grau a menos supõe uma perda de

qualidade. O conceito de realidade é complexo. Umberto Eco (1970) lembrou que a representação icónica pode fornecer propriedades que vemos, que supomos ou que existem. A imagem corresponde a uma modelização visual da realidade independentemente do grau de realidade que possua, como tal, existindo correspondência estrutural entre as representações visuais e a perceção (de uma configuração), temos sempre algum tipo de imagem, variando esta no seu grau de realismo. A imagem representativa define-se pela sua intenção referencial, faz referência a objetos conhecidos e pode levar a uma série de ideias e pensamentos. A representação não figurativa não oferece nenhuma imagem reconhecível.

Partindo da análise das imagens de todos os compêndios, encontramos sete possibilidades distintas de imagem:

1. Figurativa realista

A imagem figurativa reporta-se sempre a um objeto, real ou mental (o mental está excluído deste estudo), apresentando muitas das propriedades que pertencem a esse mesmo objeto. Para Villafañe (1996), independentemente das qualidades do registo, uma imagem é figurativa “siempre que en ella se identifique el referente”, poderá corresponder à representação de um ser humano, um edifício, uma planta, etc. (p. 42). O elemento fundamental da representação icónica é a semelhança, o parecer-se “com”, a relação da imagem com aquilo que substitui. A expressão realista aplicou-se quando na imagem figurativa existe o restabelecimento das relações espaciais que integram o referente; uma estreita relação de analogia entre o conteúdo visual e o real a que o mesmo se refere, ou seja, uma grande semelhança com a realidade palpável, de que são exemplo a representação mimética da ilustração e da fotografia científicas. O desenho da representação realista surge na escala de iconicidade de A. Moles após a fotografia, ele garante um elevado grau de aproximação entre o que sabemos sobre imagem e o que conhecemos do que ela substitui. A representação realista, vinda de fontes como a fotografia, o desenho ou a pintura, apresenta nos manuais um elevado grau de iconicidade. Estas imagens adequam-se à capacidade do olhar médio e permitem uma decodificação rápida e global do seu conteúdo por quem as observa.

2. Figurativa não realista

Nesta é evidente o carácter mediador da imagem no Desenho. A imagem resulta da intenção do seu autor em dar uma interpretação do objeto; pode ser concebida de modo diferente do habitual. O autor espera que o leitor se adeque ao que é representado. Os desenhos, gravuras, pinturas, etc., assim concebidos são percebidos em função da mente e intenção

humanas: da percepção, das experiências ou do significado atribuído. A expressão não realista aplicou-se quando na imagem figurativa não ocorre o restabelecimento das relações que integram o referente. As imagens estilizadas/geometrizadas, simplificadas, distorcidas ou de criação livre, mas reconhecíveis, são bons exemplos deste tipo de representação.

3. Figurativa com esquema

À imagem figurativa de um desenho, fotografia, pintura, etc., sobrepõem-se letras, linhas ou esquemas geométricos ou não, para melhor explicar os conceitos a fim de bem desenhar. Este procedimento é mais utilizado nos m3, m5 e m6, de Betâmio e de Helena Abreu, nomeadamente quando os autores, ao pretenderem transmitir noções de enquadramento ou de perspectiva cónica, respetivamente, traçam linhas e colocam letras no plano da fotografia, seja para dividir o espaço, seja para fazer convergir o olhar para o ponto de fuga.

4. Não figurativa

Por oposição aos modelos anteriores, a imagem não figurativa é aquela na qual não se identifica de modo claro o referente. Sem correspondência real, corresponde à imagem comumente designada por “abstrata”. No momento da primeira leitura a imagem não oferece ao observador uma ordenação detalhada do motivo. A apreensão faz-se por aproximação, o grau de figuração é reduzido ou nulo. Exige-se que se encontre, por um processo de abstração, uma chave de leitura na qual se integre o texto imagético. O abstrato não diz respeito apenas à dimensão física ou material da representação. A distanciação, relativamente ao concreto, tem implicações no que respeita à conceção de objetos e à relação de fruição do observador com a imagem. A abstração apela ao alegórico, à associação, mas também aos efeitos metafóricos que toda a representação contém.

5. Não figurativa com esquema

O processo de composição desta imagem é o mesmo da figurativa com esquema. Basicamente é colocado sobre a imagem um conjunto de elementos esquemáticos ou geométricos.

6. Esquemática

A imagem esquemática corresponde aos esquemas e traçados geométricos apenas produzidos com instrumentos de desenho rigoroso e sem cor ou pintura no seu interior. Geralmente estas representações acompanham um enunciado escrito e mantêm com este uma relação comunicacional de complementaridade, como ocorre com as indicações das técnicas e da

fase de determinados traçados geométricos ou nas explicações pormenorizadas para resolução de exercícios. É um tipo de imagem dominante nos compêndios de desenho.

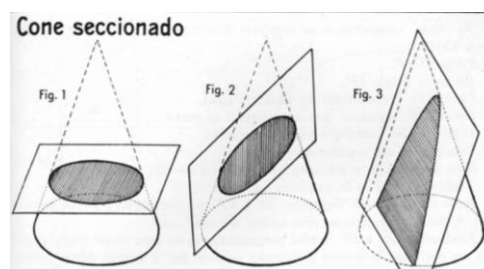
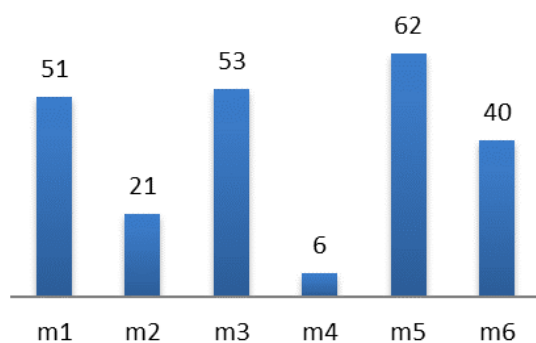
7. Mista

Esta imagem corresponde a soluções ecléticas adotadas pelos autores, na medida em que recorrem à utilização simultânea de mais do que um tipo de registo dos acima indicados.

Na verificação da tipologia da imagem, a análise quantitativa relaciona-se com a percentagem da presença das imagens, calculada em relação ao número total de páginas de cada manual. Os indicadores incidem nas formas de mensagens utilizadas e na sua distribuição no manual.

Na análise dos manuais encontram-se 766 imagens, com a seguinte distribuição, por ordem decrescente: esquemática (233, 30%); figurativa realista (212, 28%); figurativa com esquema (104, 14%); mista (89, 12%); figurativa não realista (75, 10%); não figurativa (37, 5%); não figurativa com esquema (16, 2%). A imagem predominante nos compêndios de Desenho foi a esquemática, a do desenho geométrico traçado com instrumentos rigorosos (fig. 202). Seguiu-se-lhe a figurativa realista, do desenho livre, desenho à vista e artes decorativas. A figurativa com esquema, uma imagem combinada, foi preterida a favor das duas anteriores. Seguem-lhe as outras quatro com menor expressão. A imagem não figurativa com esquema (diga-se, abstrata/geométrica) ocorre poucas vezes. Sendo dispensada do m1 (um manual preso à geometria e à arte na arquitetura e escultura) e do m6 (pragmático), tem no m2, um manual fechado sobre si próprio, o seu maior recetor.

Gráfico 5. Tipo de representação: 6. esquemática **Fig. 202. Imagem esquemática, m4**



Percentualmente, em cada manual, os tipos de representação mais evidentes são: m1 (2.º ciclo, 1932), esquemática (78%); m2 (1.º ciclo, 1940), mista (24%); m3 (1950, 1.º ciclo), esquemática (36%); m4 (2.º ciclo, 1950), figurativa com esquema (39%); m5 (1.º ciclo, 1955), esquemática (36%); m6 (2.º ciclo, 1963), figurativa realista (43%).

O tipo de imagem fornece uma palavra essencial à caracterização do manual. Sobressai a figuração esquemática em metade dos manuais: no primeiro, vindo da República, e nos dois de Betâmio de Almeida, dirigidos ao 1.º e 2.º ano, elaborados no pós-guerra. É, no entanto, importante focar que são muitos os fatores que condicionam a leitura da afirmação destas imagens, como sejam o tamanho, a disposição na página, o colorido, a legenda, etc., tanto mais que após 1936, em tempo de livro único, o programa diz que o geométrico não pode sobrepor-se aos outros ramos do Desenho. De facto, somente no manual de 1932 existe uma superioridade evidente da esquemática/geométrica sobre o conjunto das outras todas, ocupando cerca de quatro quintos do livro, ultrapassando largamente o que viria a ser encontrado no futuro.

2.3. Desenvolvimento da imagem

O desenvolvimento da imagem no conjunto dos manuais, ou seja, se a mesma se apresenta na página ocupando um espaço maioritariamente na horizontal ou na vertical ou, quando em grupo, a posição dominante. Recorreu-se a três indicadores: vertical, horizontal, sem desenvolvimento (quando não se encontra definido claramente um desenvolvimento ou se este ocorre em várias direções).

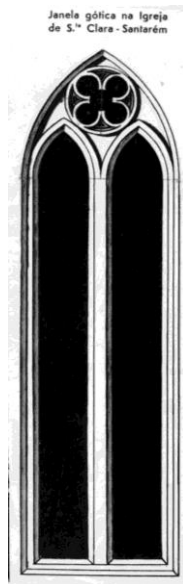
Não é indiferente olhar uma imagem desenvolvida na posição vertical ou horizontal. O reconhecimento dos objetos no contexto precede a apreensão das suas características mais relevantes. A forma e a disposição das imagens influem no modo como interpretamos os objetos e os seus significados. Através da retina ocular o nosso sistema percetivo identifica características primárias das representações como manchas, linhas, contornos, ângulos. Posteriormente, estabelecem-se correspondências entre as “descrições” dos objetos e as definições protótipo armazenadas na memória. O cérebro percebe primeiro a forma geral e só depois os detalhes, num processo do geral para o particular, do grande para o pequeno, do evidente para o oculto. Segundo a teoria da Gestalt (literalmente da “forma” ou “configuração”) sobre a percepção visual, existe um conjunto de leis mentais que ditam o processo como

percebemos visualmente os elementos gráficos: *unidade, segregação, unificação, fechamento, continuidade, proximidade, semelhança, pregnância* (da forma). Por exemplo, pelo *fechamento* (ou encerramento) estabelece-se uma formação das unidades, uma sensação de fechamento visual da forma devida à sua continuidade estrutural, ou seja, a nossa mente tende a completar formas incompletas e a criar objetos mentais já conhecidos, mesmo que apenas uma pequena parte dessa forma seja sugerida; devido à regra da *continuidade*, este princípio defende a orientação controlada da visão, o instinto humano segue visualmente percursos lineares explícitos ou implícitos; pela *proximidade*, elementos próximos entre si tendem a ser vistos juntos, ou seja, as coisas próximas umas das outras parecem formar um só grupo; *semelhança*, elementos parecidos, que possuem algum tipo de semelhança, tendem a ser visualizados como formando um só grupo. Estas leis são particularmente importantes na criação de organizações formais.

No plano das imagens gráficas de manuais escolares, estampas, posters, ilustrações, etc., as formas desenvolvem-se na posição vertical, horizontal ou oblíqua, nesta última com muito menor ocorrência. Segundo a perspectiva da Gestalt, os conceitos de vertical e horizontal são fundamentais ao entendimento da organização visual, pois dizem respeito às posições básicas relativamente à orientação dos elementos percebidos no campo visual. A posição destes elementos no espaço obedece a uma relação de ângulo reto, todas as outras situam-se obliquamente. O ser humano baseia a decifração perceptiva a partir da relação vertical/horizontal ou, por outras palavras, observa imagens desenvolvidas para cima ou para os lados. Na realidade, o que vemos é analisado a partir desta premissa, o que não se enquadra neste padrão pode criar algum grau de incerteza perceptiva ou maior ênfase. Operamos instintivamente a partir de uma axiologia relacionada com as duas posições-chave do corpo humano: de pé, em atividade; deitado, em repouso. A cruz, ao incluir o cruzamento destas duas linhas essenciais, constitui um elemento síntese.

A linha vertical vê-se no fio-de-prumo dos pedreiros, apumado na direção da força da gravidade, perpendicular ao horizonte das águas em repouso. As linhas verticais, por associação, remetem para sensações de força (foguetão a levantar voo, prédio), poder (o que é majestoso, poderoso), crescimento (árvores, criações/construções). O efeito destas linhas de força é mais efetivo quando a imagem onde se inserem também se apresenta verticalmente. A composição na vertical, habitualmente alta e estreita, realça panoramas verticais (fig. 203):

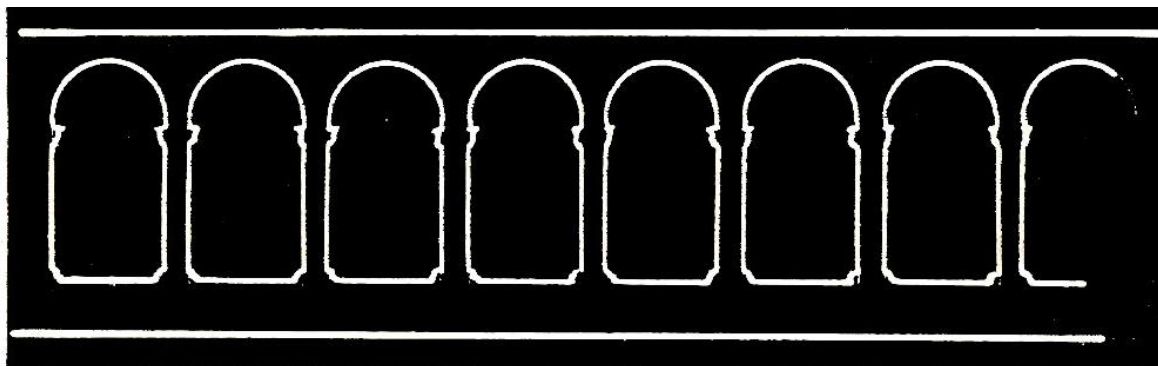
Fig. 203. Desenvolvimento da imagem na vertical, m4, est. XX



O observador percebe as formas como algo que emerge do horizonte e se projeta em direção ao céu. As linhas verticais acentuam os tamanhos do que é representado, principalmente na altura, atuando como barreiras ao limitarem a sensação de profundidade. Inserir um objeto vertical, em enquadramento horizontal, enfatiza o conteúdo dimensional do objeto.

As linhas e as formas horizontais, cuja direção é paralela ao horizonte terrestre, dão uma sensação de estabilidade, descanso e tranquilidade (o pôr do sol, a planície, a pessoa deitada). Se perante a forma vertical, os olhos leem de cima para baixo, na horizontal, partem da esquerda para a direita, à semelhança da leitura verbal. A intersecção dos planos de projeção horizontal e vertical resulta na linha de terra. A horizontal tende a ser de maior extensão que a vertical, isto sucede porque os planos verticais (paredes dos edifícios, figuras humanas, árvores...) repousam nos horizontais (base, suporte, chão). A composição na horizontal origina enquadramentos alargados, visões panorâmicas, geralmente descritivas e de conjunto (fig. 204). O desenvolvimento horizontal é o mais encontrado em fotografias, excetuando o retrato individual ou de pequeno grupo, por razões óbvias de enquadramento. A linha do horizonte ao dividir a fotografia em duas partes confere-lhe uma sensação estática. A percepção dos assuntos depende também do papel desempenhado pelas linhas na composição ao definirem porções de espaço: as horizontais colocadas no terço inferior colocam a ênfase no céu, enquanto no terço superior, a ênfase na terra:

Fig. 204. Desenvolvimento da imagem na horizontal, m3, p. 31

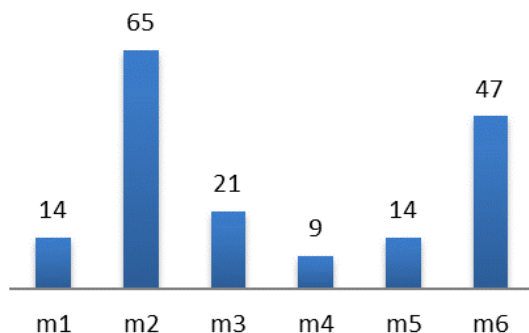


As arcadas do claustro do século XIII, que a gravura de baixo representa, são um bom exemplo da lei da repetição aplicada à arquitectura.

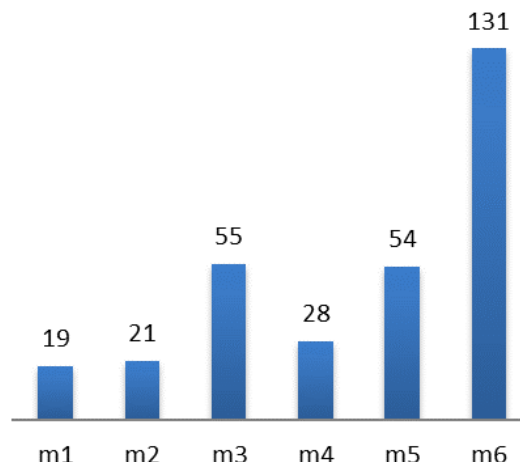
O desenvolvimento vertical ou horizontal da imagem dá conta do valor e das funções que ela deve desempenhar. Sem ser abusivos, podemos caracterizar os efeitos do desenvolvimento vertical *vs.* horizontal, pelo recurso a composição de pares de intenções de representação opostas, conotadas com cada uma das posições: afirmação-imposição (vertical) *vs.* descrição-aceitação (horizontal); novo-ativo (vertical) *vs.* velho-estável (horizontal); rosto/indivíduo (vertical) *vs.* corpo/grupo (horizontal), etc. Verifica-se a utilização abundante deste recurso nos manuais: o desenvolvimento horizontal nas imagens que retratam paisagens, técnicas de trabalho, grupos de objetos ou pessoas; o vertical nas que retratam a pessoa, o objeto, o singular. Os dois tipos de desenvolvimento obrigam a leituras diferentes, quer a nível interno (no interior da imagem), quer externo (no exterior, a imagem no conjunto das imagens).

Verificando a ocorrência dos três desenvolvimentos da imagem (vertical, horizontal, sem desenvolvimento), na totalidade dos manuais (581 registos), conclui-se que o desenvolvimento horizontal é o que predomina (com 307 registos, 53% do total), seguido do vertical (170 registos, 29%) e da imagem sem desenvolvimento (104 registos, 18%). Em termos absolutos, o vertical domina no m2 (de 1940) com 73%, o horizontal no m6 (de 1963) com 64%, a imagem sem desenvolvimento no m1 (de 1932), com 49% (gráficos 6 e 7):

**Gráfico 6. Desenvolvimento da
imagem: 1. vertical**



**Gráfico 7. Desenvolvimento da
imagem: 2. horizontal**



Na evolução dos manuais nota-se: uma regularidade na preferência pelo horizontal (no m3, m4, m5 e m6); a opção pelo vertical no m2, sendo a exceção (elaborado após a reforma de maior fervor ideológico, 1936): a informação visual surge organizada e emoldurada seguindo um modelo de poster vertical; a imagem sem desenvolvimento tem maior força no m1. À exceção do observado no m2, a organização das imagens apresenta-se amiúde a intercalar com o texto. Por outro lado, as imagens sem desenvolvimento definido atingem o seu maior número, curiosamente, no início e no fim do período estudado (m1 e m6), épocas de menor pressão legislativa e com concepções gráficas e pedagógicas menos exigente.

2.4. Formato

Vê-se na linha ou na mancha, nos limites das formas individuais ou na configuração do grupo (visão das *partes* dos elementos pelo *todo*). O elemento *forma* foi explorado a partir da simplicidade, da lei básica da percepção segundo a qual todo o estímulo tende a ser visto de maneira tal que a estrutura resultante seja tão simples quanto o permitam as condições dadas, como diz Villafañe (2006). As imagens do *corpus*, sendo fixas, podem ser vistas isoladas como num cartaz ou em sequências, mais apropriadas à representação de narrativas no tempo e espaço. O formato define o enquadramento onde os elementos se vão relacionar, acentuando uma série de direções ocorridas no interior da representação. A linha descreve a forma em quadrados, círculos, triângulos... polígonos irregulares. A maioria das imagens prima pelo

formato retangular, uma forma de expressar movimento e temporalidade e de permitir trajetos ao olhar do leitor.

Ainda que qualquer texto plástico tenha alguma significação em si mesmo, o formato condiciona a sua leitura, por exemplo, a forma circular, que carece de ângulos, faz o olhar dirigir-se para o ponto central, o que favorece a focagem e a representação do momento. Cada forma possui as suas características e a cada uma delas se atribuem significados: o quadrado é associado ao elemento terra, à estabilidade (tem os lados e ângulos iguais), à monotonia; o triângulo à ação, conflito/mudança, tensão; o círculo ao elemento céu, ao movimento infinito, à perfeição..., é uma figura de linha curva. A partir de três formas básicas regulares (quadrado, triângulo e círculo), expressam-se três direções da linguagem visual: a direção horizontal-vertical, do retângulo, que confere equilíbrio; a diagonal, do triângulo, que atribui instabilidade e sensação de desequilíbrio; e a curva, que flui e conduz à repetição e sensação de abrangência (cf. Dondis, 2003). O levantamento do formato, definido pela linha, mancha ou moldura, obedeceu aos formatos encontrados: quadrado; retangular; triangular; arredondado; irregular; vários formatos (imagens em grupo).

No conjunto dos seis manuais, o formato retangular é o mais adotado (238 registos, 41%), seguido do irregular (213, 37%) (gráficos 8 e 9), de vários formatos (68, 12%), do quadrado (60, 10%). O arredondado (2) e o triangular (0), não têm, isoladamente, qualquer expressão.

Gráfico 8. Formato retangular

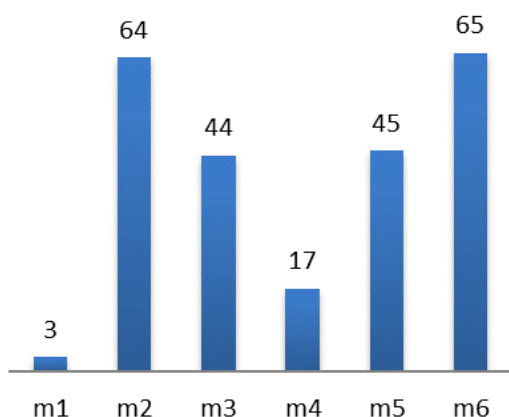
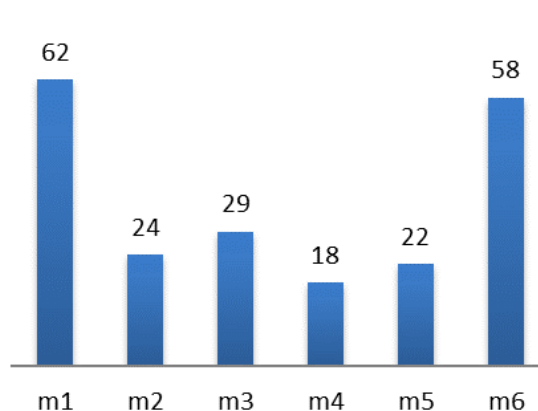


Gráfico 9. Formato irregular



Por manual, o retangular prolifera no m2 (71%), m3 (47%), m5 (45%) e m6 (36%); no m4 o irregular (com 18 registos, 35%) está em linha com o valor do retangular (17, 33%).

Apenas o m1 não corresponde de todo a esta lógica de apresentação, uma vez que a maior parte das suas imagens, irregulares (91%), são de geometria ou de exemplares da tradição da história da arte, desenquadrados no interior da página, como se pode observar (fig. 205 e 206):

Fig. 205. Formato retangular, m5, p. 64 (simetria em relação a um ponto)

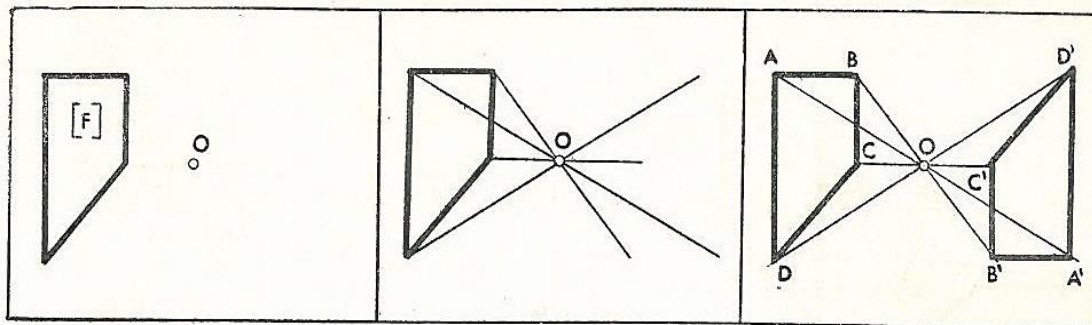
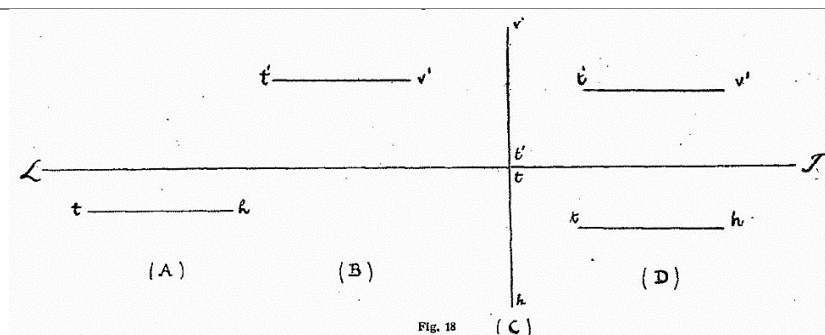


Fig. 206. Formato irregular, m1, p. 27 (retas)



2.5. Representação do espaço

O texto do manual escolar é um local onde a representação aparece necessariamente em duas dimensões, trata-se de um suporte bidimensional. Interessa-nos verificar até que ponto houve a intenção de ultrapassar, ou iludir, essa particularidade nas imagens. A profundidade atribuí substância ao que é representado, pode dizer-se que lhe dá espessura física e espiritual. Pelo recurso a sombras, linhas de perspetiva, cores, dimensões, etc. cria-se volume onde ele não existe. Esta noção, explicada por Joly (1999), está ligada a uma representação do espaço que dá a ilusão da terceira dimensão, enquanto o que temos diante de nós é uma imagem plana de duas dimensões (pp. 99-100):

É a tradição da representação 'em perspetiva' (a 'prospettiva' italiana) tal como era utilizada no Renascimento pelos pintores teorizadores do 'Quattrocento': Arte de representar os objetos

sobre uma superfície plana de modo a que esta representação seja semelhante à percepção visual que podemos ter dos objetos [...] uma maneira de destacar um motivo sobre um fundo, escapando aos constrangimentos do contorno. A ausência de profundidade é também um modo de transformar um lugar num lugar de parte nenhuma.

A representação do espaço depende de formas convencionais de ver e dar a ver e dos aparelhos e tecnologias de cada época, nessa medida, algumas imagens de vários manuais surgem trabalhadas e enquadradas de um modo que hoje pode ser considerado *kitsch*. Porém, o analista só tem de se debruçar sobre aquilo que tem diante dos seus olhos, diz Gervereau (2007, p. 111):

[...] não deve reconstituir tudo o que não lhe é mostrado. [...] Mas deve também determinar por que razão é a arquitetura assim representada, quais as intenções do fotógrafo que são assim reveladas, que composições plásticas são destacadas [...] a escolha da planta não é inocente: planta vertical, planta horizontal; maior ou menor grau de abstração, cada escolha determina um olhar do espectador e revela que tipo de espectador é solicitado [...]. Mas nunca nos devemos esquecer de que a representação – seja qual for a sua natureza – nunca é o objeto; é uma interpretação do objeto.

Os objetos em três dimensões impõem-se mais do que os que possuem duas, são mais reais, aproximam-se e distanciam-se; deslocam-se do espectro mental em direção ao físico; preenchem o campo visual. O volume é do reino do figurativo, o geométrico, não, é do abstrato. As representações tridimensionais, dando a sensação de volume, são mais complexas, mais ricas em informação, prestam-se à descrição e à leitura, prendem-se aos tempos, lugares e sujeitos, existem em relação ao corporal, apresentam maior narratividade, possuem relações dialéticas no seu interior. Ao contrário, as bidimensionais são mais simples, objetivas no significado mas pobres de informação, libertas de referências espaciais, temporais ou pessoais. Para ilustrar estas duas características da imagem, ainda que de forma redutora, podemos comparar o desenho no sinal de trânsito que informa da aproximação de uma praia com o desenho a três dimensões dessa mesma praia.

Os desenhos e as fotografias de objetos, pessoas, monumentos ou construções diversas, são os casos particulares da representação a três dimensões no manual. O desenho tanto pode dar a expressão volumétrica pelas convenções do *desenho técnico* como pelo registo de observação livre: a sombra e a linha diagonal são os seus recursos; a fotografia de volume recorre,

essencialmente, ao ângulo de visão, à linha e à luz para tal expressão. As três dimensões precisam da luz do sol, das velas ou das candeias (ao tempo dos manuais) – o foco de luz e a luz projetada são usados por Helena Abreu para explicar muitos conceitos – a luz efêmera possui magia: revela os altos e baixos-relevos, os contrastes e as sombras, nos objetos comuns e nos mais simbólicos, na representação propagandística do rosto anónimo e do herói, como também a sombra projetada dos grandiosos monumentos ou dos possantes meios de transporte.

Em 602 unidades percebidas no total dos manuais, a maioria das imagens apresentou uma representação tridimensional (339; 56%) (gráfico 10), seguida da bidimensional (201; 33%) (gráfico 11) e da mista (62; 10%). Por manual, verifica-se que a tridimensional domina em quase todos: m1 (57 imagens, 90%), m3 (46%), m4 (82%), m5 (54%), m6 (61%). Excetua-se neste conjunto o m2, onde sobressai a bidimensional (com 56; 65%), sendo que a tridimensional e a mista ficam igualadas (15 cada, 17%). No exemplo (fig. 207) o m6 recorre às duas representações em paralelo, no desenho figurativo com esquema, consoante o conceito que se pretende transmitir:

Gráfico 10. Representação tridimensional

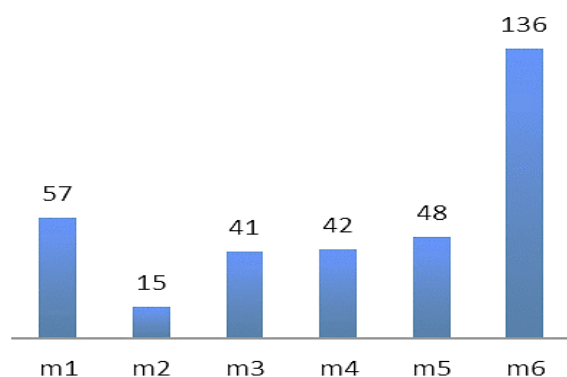


Fig. 207. Representação bi e tridimensional (arco em ogiva e abóboda) m6, p. 107

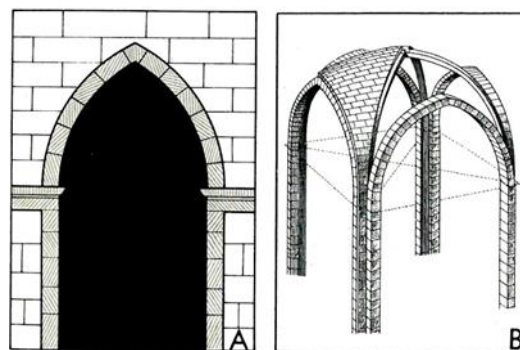
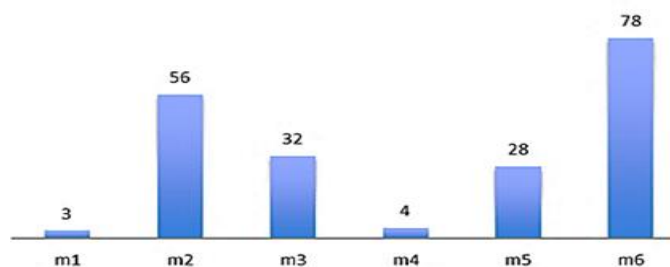


Gráfico 11. Representação bidimensional



A imagem no manual, principalmente no do 2.º ciclo (3.º, 4.º e 5.º ano), onde a mesma se torna mais complexa quanto à representação do espaço, oferece um Desenho do tridimensional, em perspectiva, com sombras, mudança de escalas, sobreposição e diferentes tonalidades.

3. Autoria da imagem-obra de autor

O Quadro 20 inclui as subcategorias quanto à caracterização da autoria, em nome, profissão/ocupação, sexo do autor:

Quadro 20. Autoria da imagem-obra de autor - categoria 2, dimensão II	
2.1. Autoria da imagem-obra	<ul style="list-style-type: none"> – nome (do autor da imagem como indicado no manual) – profissão/ocupação: autor 1. aluno; autor 2. artista; autor 3. artesão/artífice português; autor 4. autor do manual; autor 5. desconhecido/não indicado (autor anónimo das construções arquitetónicas; autor estrangeiro...); autor 6. conhecido mas não indicado; autor 7. autor da fotografia; autor 8. referência a obra de autor (semelhanças com...)
2.2. Sexo do autor	<ul style="list-style-type: none"> – masculino (sexo m) – feminino (sexo f)

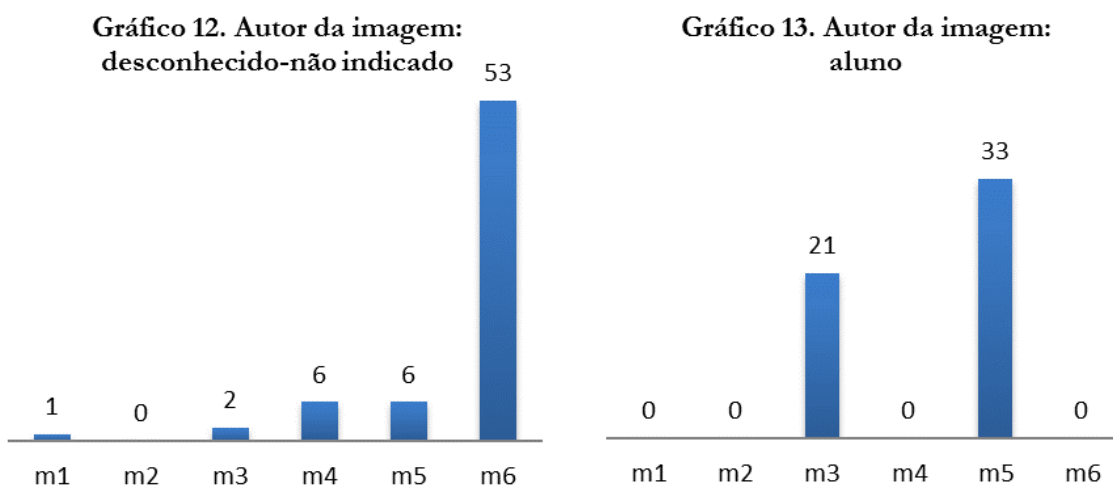
3.1. Autoria da imagem

Esta informação permite fixar o nome e nacionalidade do seu autor e situar a imagem original geográfica e historicamente. É necessária para relacionar a obra no seu conjunto ou com outras produções plásticas e audiovisuais do mesmo período e país, ou onde for preciso. O conhecimento do autor e obra é importante na identificação de marcas de estilo ou “estilemas”.

Sempre que se identificou um autor da imagem este foi registado. Foram encontrados os seguintes modos em autor: 1. aluno; 2. artista; 3. artesão/artífice português; 4. autor do manual (apenas em obra autónoma/artística); 5. desconhecido, mas indicado (autor anónimo das construções arquitetónicas; autor estrangeiro...); 6. conhecido, mas não indicado; 7. autor da fotografia; 8. referência indireta a obra de autor (semelhanças com..., *escola* de...).

Verificando a ocorrência dos oito tipos de autoria na totalidade dos manuais, em 199 registos, a situação mais transversal e vista individualmente é autor desconhecido/não indicado

(o autor anónimo das construções arquitetónicas, nacional ou estrangeiro), com 68 registos em 200 (34% do total) (gráfico 12). Segue-se o autor aluno, com 54 registos (27%) (gráfico 13); artesão/artífice português (45 registos, 23%); e, mais distanciado, artista, com 18 referências, uns escassos 9% do total das imagens. Com reduzida expressão: autor do manual; autor conhecido, mas não indicado; autor da fotografia; e referência indireta a obra de autor:



Por manual, e por ordem decrescente, o m6 contém 91 indicações quanto a autoria (46% do total); o m5 58 (29%); o m3 26 (13%) e o m4 22 (11%). O m1 apresenta apenas 3 referências (1,5%) e o m2 nenhuma. Por tipo e manual, no m6 domina o autor desconhecido/não indicado (53 registos); no m5 (33) e m3 (21) o autor-aluno; no m4 o artesão/artífice português (16); e no m1, o artista (2 registos).

Na evolução dos manuais, nota-se a partir de 1950 uma preocupação crescente quanto à inclusão de referência ao autor. O m3 e o m5, do 1.º e 2.º anos, de Betâmio, têm mais imagens produzidas por alunos, enquanto o m4 e o m6, do 3.º, 4.º e 5.º anos, apresentam, respetivamente, mais de artesão/artífice e autor desconhecido/não indicado.

Apesar de ter a noção de que muitas das imagens não identificadas foram produzidas por autores-artistas nacionais, apenas em 6 destas é possível perceber que as mesmas lhes pertencem. O m4 apresenta 37 estampas todas assinadas por um dos autores do manual, abarcando diversos temas do desenho do 2.º ciclo, as mesmas não foram consideradas obra de artista, pois não terá sido esse o primeiro objetivo aquando da sua execução.

As fotografias, ainda que com identificação do fotógrafo, não foram consideradas obra de artista, ocorrem nos m3 (1) e m5 (3). Para finalizar, realço a escassez de reproduções de obras

de autor-artista na disciplina que mais contribuía para a formação técnica e artística das crianças e jovens: apenas 17 referências – 6 nacionais e 11 estrangeiras, de pintura, tapeçaria, gravura, escultura, mosaico – num universo de 200 com autoria, correspondendo a 9% (quadro 21):

Quadro 21. Imagem da obra de artista: origem, nome e número			
Origem dos autores-artistas	Nome/designação	Número de imagens	Total
Nacional	Maria Keil	2	6
	Nuno Gonçalves	1	
	Guilherme Camarinha	1	
	Marcelo de Moraes	1	
	Martins da Costa	1	
Não nacional	Jean Lurçat	1	11
	Max Kuhnert	1	
	G. Gadaen/Goudaen?	2	
	Franz Lasure	1	
	Lisipo	1	
	Cândido Portinari	1	
	“artista chinês”	1	
	Albert Dürer	1	
	V. Lindstrand	1	
	Jean Picard	1	

São trabalhos menores no conjunto da produção individual destes artistas, como bem se verifica nos de Maria Keil, Nuno Gonçalves ou Portinari, em “estilização” (figs. 208 e 209):

Fig. 208. Fotografia de painel de azulejos de Maria Keil, pormenor, m6, p. 76

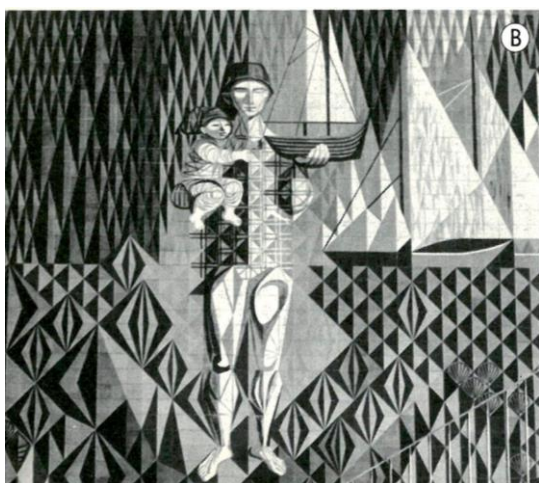


Fig. 209. Fragmento, Portinari, est. XXXVII, m6



Da análise dos manuais verifica-se que as imagens não têm, por regra, um autor associado, excetuando o m4. Neste, com quase todos os elementos das estampas desenhadas por um dos autores, uma opção editorial, não se encontrou qualquer uma atribuída a outro produtor. Foi prática regular no Desenho, remontando a Theodoro da Motta (séc. XIX), os autores desenharem as imagens dos seus livros, especialmente as da geometria. Incidi, nesta parte, nas não geométricas, naquelas onde foi possível fazer escolhas pessoais, onde existiu maior liberdade relativamente às orientações programáticas, pois onde não há escolhas não pode existir posição ideológica.

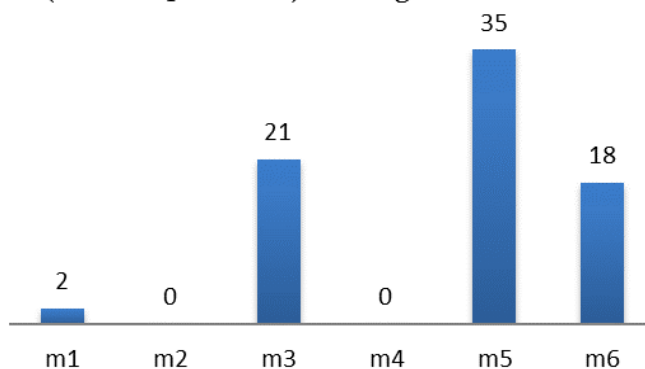
O critério de seleção, nos elementos e temas retratados, parece ter sido a adequação a um ideário, mais do que enquadrar ou enriquecer técnica e plasticamente os conteúdos. A seleção de partes de obras, por um processo de trucagem, à semelhança do que se constata nas figuras (208 e 209), ambas resultantes de ‘pormenores’, reforça a intenção de isolar componentes de acordo com objetivos.

3.2. Sexo do autor

Pretende-se completar a caracterização do autor das imagens-obra, ou seja, conhecer a dimensão do contributo de cada sexo na elaboração do conteúdo imagético do manual. O mundo do manual pertencia aos homens, onde pontuavam poucas mulheres como Maria Helena Abreu, no Desenho ou Seomara da Costa Primo, na Botânica.

Quanto à variável sexo dos autores das imagens identificadas, constata-se as seguintes referências:

Gráfico 14. Sexo do autor da imagem (referido/percebido): dados gerais



Excluindo os m1 e m4, onde a imagem autoral é reduzida e o m2 onde não existe, temos, em relação ao número total de imagens (fotográficas e não fotográficas): no m3, 15% identificadas; m5: 20% e m6: 5%. A identificação da autoria não foi uma prioridade para a maioria dos autores dos manuais. O m5 e o m6 apresentam muitas imagens de autor sem qualquer identificação onde se possa perceber o sexo do mesmo. As imagens do sexo masculino (43, gráfico 15) são as mais numerosas nos manuais, ultrapassando três vezes as do feminino (14, gráfico 16). Todavia, no m5 (de 1950), o mais igualitário, a atenção ao equilíbrio dos sexos ficou numa relação de 8 para 13 presenças.

Gráfico 15. Sexo do autor: masculino

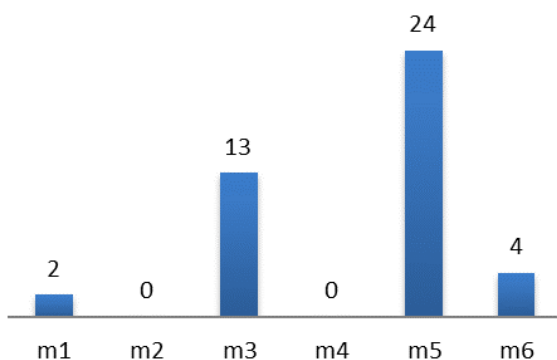
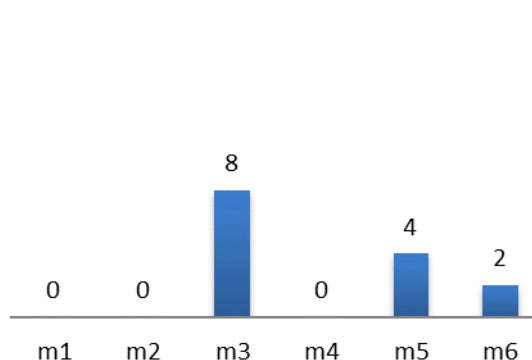


Gráfico 16. Sexo do autor: feminino



Betâmio de Almeida constitui um caso isolado, não porque tenha introduzido reproduções de trabalhos de artistas nacionais ou estrangeiros, mas porque recorreu a inúmeros trabalhos de alunos, do 1.º e 2.º ano, e de professores, como A. Carreira (fig. 210).

Fig. 210. Trabalho de aluno com identificação do professor, m5, p. 25



“VASO NUMA JANELA”
de J. Moura (10a 7m)
Prof. A. Carreira
Guache: 33×25 cm.

Imerso numa visão ‘psicologista’ de ensino, identifica as imagens com a idade detalhada do autor-aluno indo ao pormenor dos anos e meses. Segue os estereótipos vigentes, mais marcados quanto ao desempenho da mulher colando-o à esfera do doméstico, da coadjuvação ao homem e aos ‘clichés’ do gosto decorativo feminino (fig. 211 e 212):

Fig. 211. Pormenor de trabalho de aluna (repetição), m3, p. 107



Fig. 212. Pormenor de trabalho de aluna (repetição), m3, p. 109



Trabalho de Maria do Carmo Ribeiro — 2.º ano — Liceu de Pedro Nunes

4. Contexto a montante quanto a meio e técnica da imagem-obra de autor

O Quadro 22 serve a caracterização do contexto a montante da imagem de obra de autor quanto a data, localização, meio/técnica e suporte originais:

Quadro 22. Contexto a montante da imagem-obra de autor - categoria 3, dimensão 2	
3.1. Data de produção da imagem-obra de autor	– 1. século: e/ou idade/civilização (pré-história, assíria, romana, árabe...
3.2. Localização/lugar associado à imagem-obra de autor	– 1. nome (do local, referido ou explícito, na imagem, no corpo de texto escrito ou na legenda: cidade/país...)
3.3. Meio/técnica da imagem-obra de autor	<ul style="list-style-type: none"> – 1. desenho: des. a grafite; tinta; carvão; pastel... – 2. pintura: a óleo; guache; lápis de cor... – 3. fotografia (em si mesma): a 'pb'; cores – 4. escultura: tipos de escultura; escultura em construções (catedrais)... – 5. ilustração/artes gráficas: ex-libris; BD; cartaz... – 6. gravura – 7. arquitetura/engenharia: des. técnico, obras de construção civil... – 8. artesanato/artes decorativas/populares: argila; têxteis; metal... – 9. técnica não definida – 10. várias técnicas (2 ou mais)
3.4. Suporte original da imagem-obra de autor	<ul style="list-style-type: none"> – nome do suporte (papel, tela, tecido, madeira, pedra, metal ...) – vários suportes – suporte não identificado

4.1. Data de produção da imagem

As imagens remetem ao tempo de produção dos objetos que retratam: século/idade/civilização. A datação dos objetos permite elaborar frisos, comparar os anteriores com os posteriores. O tempo é uma ferramenta, a cronologia fornece a sucessão dos acontecimentos históricos. Cada período da civilização europeia tem os seus cânones e temas de representação favoritos. Ao nível micro, da realidade portuguesa do Estado Novo, as representações visuais na escola seguem as mesmas orientações de gestão da visualidade das demais instituições. Neste sentido, e considerando que a imagem obedeceu a uma filtragem prévia, o levantamento da data/período/civilização a que a mesma se encontra vinculada, contribui para a definição da identidade do universo do regime.

O manual do início do estudo, da 4.^a e 5.^a classes, quando se estudavam princípios e períodos da História da Arte, apresenta as imagens não geométricas em sequência, isto é, parte das que têm o referente mais antigo para as do mais recente. No m4 e m6 (do 3.º, 4.º e 5.º ano), posteriores a 1950, esta sequenciação não é tão evidente, embora persista, pois remete-se o objeto artístico, em paralelo com as artes decorativas e artesanato regional, para a *composição decorativa*. Os monumentos, no estudo dos arcos, associam-se à geometria; a gravura e a pintura, ao estudo da cor e das técnicas; os exemplos de pormenores arquitetónicos, como a janela do Convento de Cristo (p. 34, m5), à explicação do conceito de simetria, etc. Os conteúdos arquitetónicos e artísticos quando datados (fig. 213) apresentam uma identidade artística reforçada. Em conformidade com as exigências de formação do “homem novo”, a inclusão de datação nos produtos artísticos serviu diferentes propósitos pedagógico-didáticos: situar as grandes realizações da humanidade, relevar a coragem dos seus idealizadores e os ideais dos seus povos (força, grandiosidade, perfeição), dar a conhecer a perícia dos construtores, transmitir valores inerentes às formas, conferir identidade histórico-artística à imagética do manual, entre outros. Num outro tipo objetos, os alusivos à produção de autores-alunos ou autores-professores, o registo visou tanto incentivar e motivar à realização de produtos com maior apuro de técnica e orientação temática como, igualmente, a propagação do ideário salazarista atrelado ao pretense gosto do aluno: a vida do lar, o campo e a cidade pequena e ordenada; as relações pessoais hierarquizadas; os animais domésticos; os objetos do quotidiano; meios de transporte; artesanato; rotinas e festividades, etc.

A associação da data ao objeto representado, em qualquer referência temporal, correspondeu a um padrão (gráfico 17). O m1 (1932) apresenta diversas imagens em estampa, agrupadas na sua maioria por afinidades temporais, dos princípios da civilização egípcia à Renascença. Neste contabilizaram-se dez unidades (10%), ou seja, cerca de uma décima parte do total das suas estampas, considerando como referência os valores das fontes. Atente-se que o m2 (de 1940) não apresenta qualquer referência temporal nas suas imagens, mesmo quando inclui imagens do traçado de arcos arquitetónicos. Percebe-se uma intenção de desligar a sua matéria de qualquer realidade temporal e espacial, como veremos. No m3 (1950), 1.º ciclo, a data tem pouca expressão (7% das imagens): diz respeito à fotografia de um ou outro monumento e aos trabalhos de autor-aluno ou professor. É um livro destinado aos primeiros anos, com *desenho geométrico* simples, *composição decorativa* e *desenho livre*. O m4, (1950), 3.º ciclo, inclui cerca de um terço de reproduções datadas (34%); o m5 é o que mais situa temporalmente (41%); e o m6 (1963) refere a data em menor quantidade (16%).

Fig. 213. Desenho com data, pormenor, m4

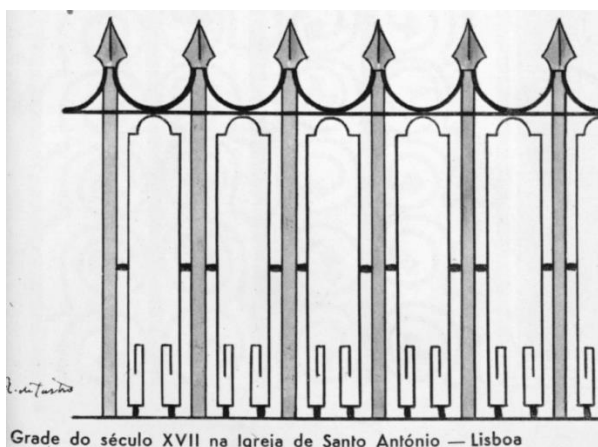
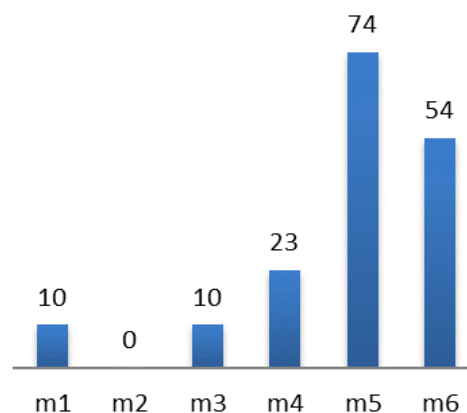


Gráfico 17. Data de produção da imagem original



Os manuais dos anos 1950, o m5 seguido do m4, são os que têm percentualmente maior ligação temporal: o primeiro, devido à grande quantidade de exemplares datados de alunos; o segundo, à elucidação pela imagem, dando importância a maior ligação ao ‘real’.

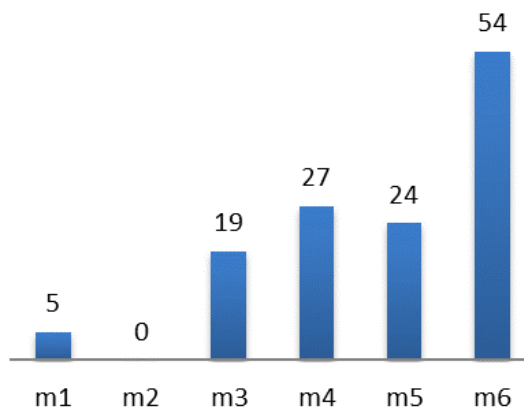
4.2. Localização/lugar associado à imagem

Seguindo a linha da anterior datação de objetos, verifica-se agora a associação do que é representado ao espaço físico: o local (cidade/região/país...) referido ou explícito, na imagem ou no corpo verbal. O espaço é o conceito histórico que informa sobre o local onde os factos aconteceram; define as coordenadas da ação humana no quotidiano e na longa duração. Não é despendianda a oferta material e simbólica que cada espaço garante num período de tempo. A dimensão histórica das atividades varia consoante os homens que o estruturam e habitam. A referência ao espaço físico no manual define modos de pensar e de fazer; atribui uma materialidade própria a conceitos relativamente vagos, se apenas ligados ao tempo, forma e estilo. Essa materialidade define-se pelo tipo de paisagem, clima, gentes, património construído, etc.

Fig. 214. Exemplo de localização, m6 **Gráfico 18. Localização da imagem: número de referências por manual**



**Fig. 112 — Mosteiro da Batalha
— Pormenor da porta
das “Capelas Imperfeitas”.**



Entendo que a referência à localização gera mapas mentais nos alunos, onde vão constar os lugares de importância. Assim, é possível criar um mapeamento do Desenho, em crescendo, do m1 ao m6, consoante os objetivos dos autores e do regime: primeiro, o mundo clássico, Egipto, Grécia, Roma (m1, 1932); nenhuma referência depois (m2, 1940), neste manual “apartado” como se apartava o país em relação à Europa; segue-se Lisboa, Setúbal, Guimarães, Tomar, Santarém, ‘Norte’ (m3, 1950 e m5, 1955); Lisboa, Batalha, Santarém, Miranda do Douro,

Altamira, Nilo, Castelo Branco, Mira de Aire, ria de Aveiro, Barcelos, Niza...Itália, Espanha (m4, 1950); diversos lugares e regiões, do continente e do ultramar, Japão e China (m6, 1963).

4.3. Meio/técnica de origem da imagem

Sobre a análise de desenhos e gravuras, Gervereau (2007, p. 132) afirma que “alguns desenhos são peças únicas, outros destinam-se, antes de mais, à reprodução. Entre um esboço de artista, que faz parte de um caderno de desenhos cuidadosamente conservado numa Pinacoteca, e um desenho impresso, há um campo extenso. Um assemelha-se, de facto, à pintura e ao deleite de um objeto único; o outro assemelha-se às ilustrações de jornais”. A perceção do desenho está, assim, relacionada com a utilização. Mas a sua natureza intrínseca levanta uma questão: reproduzido numa outra superfície, será ele realmente o produto do material empregue (caneta, lápis, pincel, tinta, guache, carvão, pastel, papel, cartão)? Quando a imagem é reproduzida pouco importam as categorias, elas “resumem-se a cambiantes de terminologia e convertem-se no inventário personalizado da técnica e do processo de criação” (pp. 134-136). Com a gravura, em muitos casos de desenhos ou pinturas, conseguiu-se a reprodução do desenho, muito antes da imprensa multiplicar a escrita.

O século XX, assiste à generalização da utilização da película *offset*, o modo de multiplicação cada vez mais adequado à propagação de imagens populares (cf. p. 138). Reproduzem-se obras de arte para difusão maciça. A reprodução favorece interesses nacionais e a circulação transnacional de autores e conhecimento. O fenómeno propiciará às massas o gosto pelas artes, um ideal republicano – e fornece-lhes os ideais fascistas. Walter Benjamin (1992, pp. 71-113) refletiu sobre o advento das tecnologias de reprodução, fazendo ver que mesmo na mais perfeita reprodução falta sempre qualquer coisa: o *bic et nunc* da obra de arte (a unidade da presença no local físico onde se encontra e toda a sua história).

A técnica, sob a forma de fotografia, permite levar a reprodução a sítios onde o original nunca poderia ser encontrado: as igrejas, as esculturas, os objetos, abandonam a sua localização real para se situarem em qualquer lugar. Perde-se a noção de *aura* na obra – esse *quê* que se percebe na sombra dos objetos, na sua fisicalidade. O fenómeno, que ultrapassa a arte, revela um sintoma, o de que as técnicas de reprodução se separaram do objeto reproduzido (no âmbito da tradição as cópias eram controladas pelo autor do original, nas oficinas e ‘ateliers’ por exemplo).

As cópias transformaram o evento único em objeto reproduzido, oferecido à visão em atualidade permanente e em circunstâncias ditadas por qualquer outro que não o seu autor. Jogando com dimensões, cores, trucagens, associações... as imagens podem facilmente ser manipuladas e usadas para diversos fins. Estes condicionamentos devem ser compreendidos no interior dos manuais. Na explicação da procedência da imagem, remetendo aos meios de expressão plástica da sua criação, encontraram-se no processo de verificação várias subcategorias. Assim, foram identificadas 153 imagens de autor com os seguintes meios e técnicas de expressão plástica (quadro 23):

Quadro 23. Meio/técnica de origem da imagem obra de autor			
Meio	Técnica	Totais	
Desenho	Grafite (lápiz de)	3	153
	Tinta (qualquer)	3	
	Carvão	1	
	Pastel	1	
Pintura	Aguada/aguarela	1	
	Guache	52	
	Lápis de cor	1	
Fotografia (em si mesma)	Preto e branco	2	
Escultura	Alto/baixo-relevo / na construção arquitetónica	32	
Ilustração/artes gráficas	BD/cartaz...	4	
Gravura	Gravura (gravação, qualquer processo)	5	
Artesanato/artes decorativas/populares	Argilas	18	
	Têxteis	9	
	Metais (ferro forjado...)	4	
	Madeira	1	
	Mosaico	5	
	Pintura decorativa	7	
Meio/técnica - vários	Mista	4	
Meio não definido	Técnica não definida	2	

Os meios de expressão e técnicas mais introduzidas nos manuais do *corpus* foram, por ordem, a pintura a guache (52 vezes, 6% do total das imagens) e a escultura (32; 4%), como se constata (gráficos 19 e 20):

Gráfico 19. Meio/técnica: pintura a guache

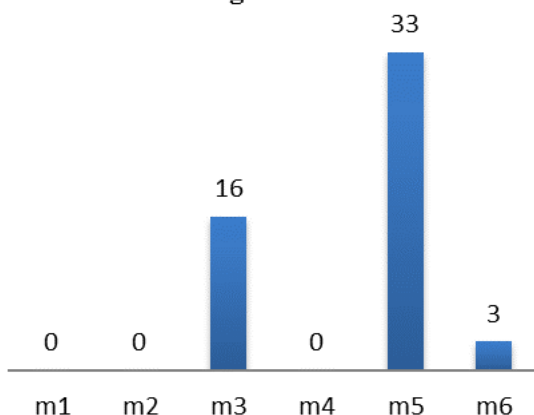
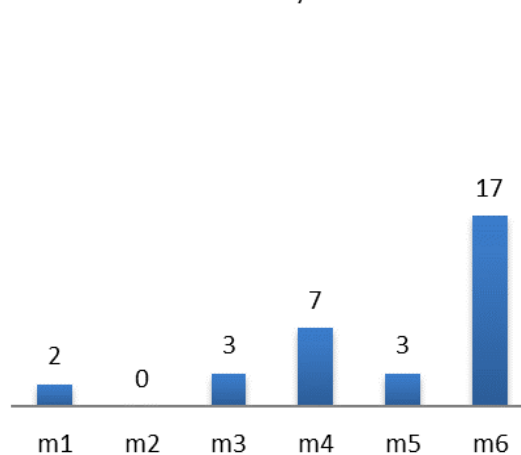


Gráfico 20. Meio/técnica: escultura



Seguem-se a argila/cerâmica (18 vezes; 4% das imagens), os têxteis (12; apenas 1,3%) (gráfico 21 e 22), a pintura decorativa (7; 0,8%), a gravura, o mosaico. Os restantes meios apresentam valores pouco significativos, como se vê no quadro acima (n.º 23).

Gráfico 21. Meio/técnica: argila

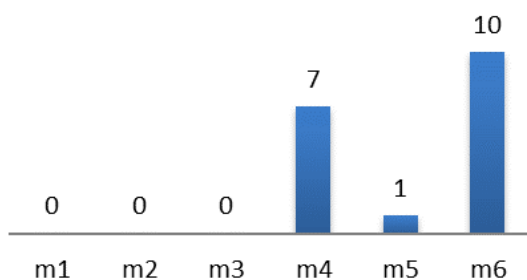
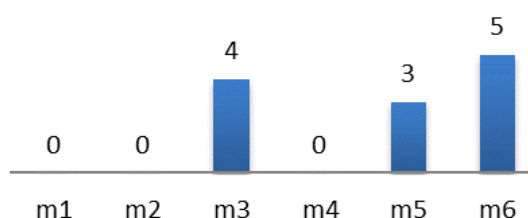


Gráfico 22. Meio/técnica: têxteis



Por manual, constata-se no m1: 2 esculturas; m2: 0 obras; m3: 28, em que predomina o guache, com 16; m4: 18, sobressaem a argila e a escultura, ambas com 7; m5: 47 obras, com 33 de guache; m6: 58, destacando-se a escultura com 17 e a argila com 10. Conclui-se que a pintura

a guache domina nos manuais dos primeiros anos de escolaridade (m3 e m5, do 1.º e 2.º anos) e a escultura, seguida da cerâmica (pratos, jarros, taças...), nos últimos (m1, m4 e m6, dos 3.º, 4.º e 5.º anos).

4.4. Suporte original da imagem

O nome do suporte ou material original da imagem de autor: papel, tela, tecido, madeira, pedra, metal, vidro, linóleo, mosaico, parede-fresco. Num total de 184 visualizações de suporte material das obras apresentadas, o mais visto em todos os manuais foi o papel (66), seguido da pedra (40), argila (30), tecido (21), madeira (7), e metal (7), mosaico (5), linóleo (4); o vidro, a tela, a parede-fresco, apenas 1 cada. No m2 não foi possível descortinar suportes de imagens (gráfico 23):

Gráfico 23. Suporte: dados gerais

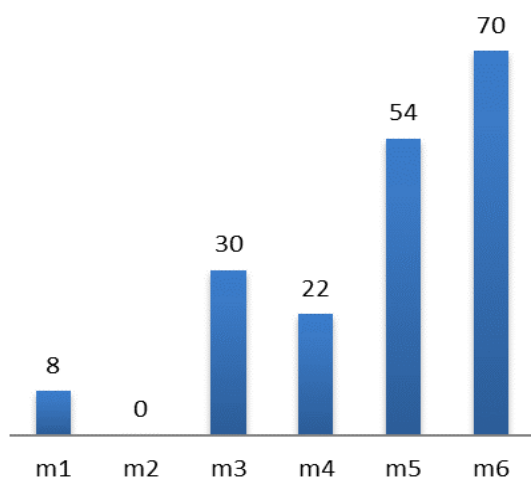
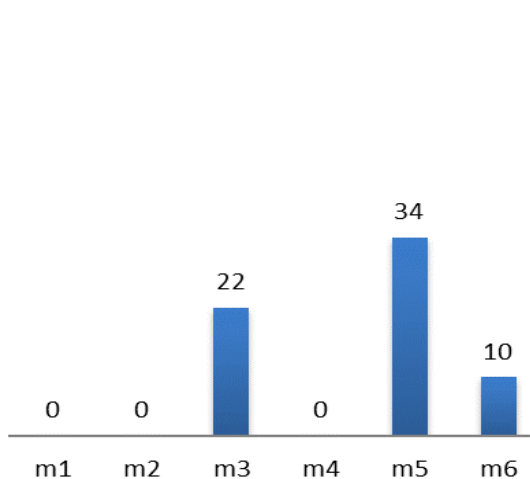


Gráfico 24. Suporte papel



Sobressai o recurso a fontes de papel, com pintura a guache, desenho, gravura (gráfico 24); pedra: escultura e arquitetura, para o estudo dos arcos e construções (gráfico 25 e fig. 215); argila: louça regional, faiança, porcelana chinesa, azulejos (gráfico 26 e fig. 216).

Os manuais com maior utilização de imagens com visualização de suporte foram, percentualmente, por ordem decrescente: m4 (pedra e argila); m5 (papel); m3 (papel); m6 (pedra e argila); m1 (pedra); m2 (sem registos).

Gráfico 25. Suporte
pedra

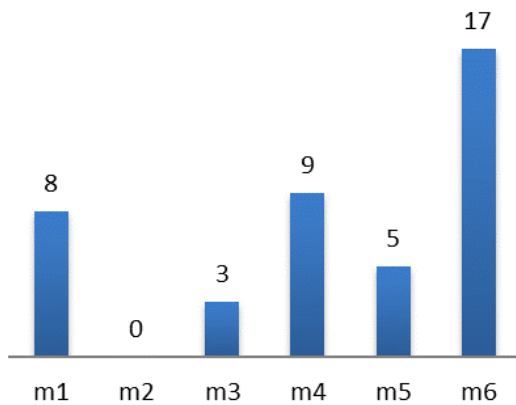
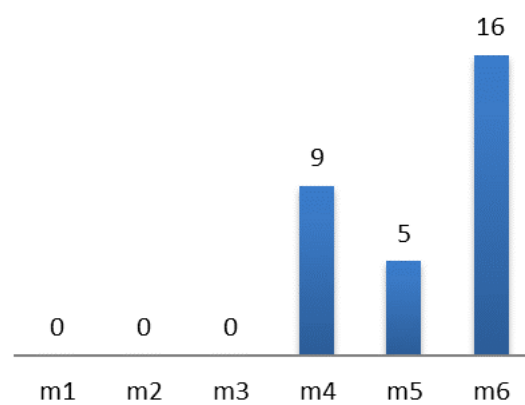


Gráfico 26. Suporte
argila



No m1 o único suporte evidenciado é a pedra (observado 8 vezes, 7,3% das imagens da fonte), aliás, este manter-se-á com relativa regularidade ao longo de todo o período estudado; no m2 não existe referência a qualquer suporte (não tem registos fotográficos nem desenho de observação de autor); no m3 (30 suportes, 22% das imagens), o papel está em 22; m4 (22 registos, 33%) a pedra (9) e a argila (9); no m5 (54, 30%), tendo o papel 34; no m6 (em 70, 21%), a pedra (17) e a argila (16), depois o papel (10) e o tecido (10).

Fig. 215. Suporte pedra, m4, est. XV

Fig. 216. Suporte argila, pormenor, m6, p. 63

Arcos de volta perfeita na lg. de Cedofeita
Porto — Estilo românico — Século XII

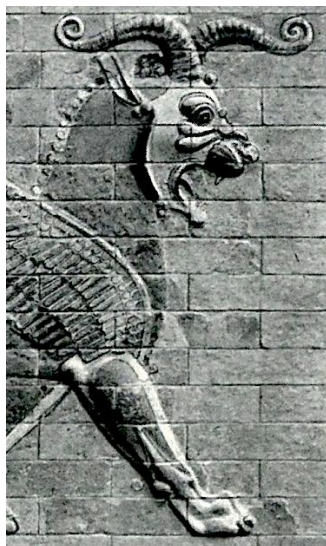
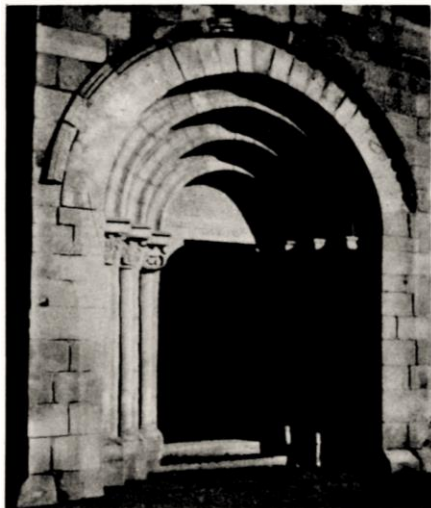


Fig. 93 — Baixo-relevo em
tijolo esmaltado
proveniente de Susa; note-
se a influência da arte
assíria no desenho das
massas musculares deste
animal fabuloso.

5. Estilística

O quadro seguinte (24) serve a caracterização quanto a estilística (em cor e linha), da imagem-obra de autor, no contexto a montante:

Quadro 24. Estilística - categoria 4, dimensão II	
4.1. Cor na imagem	<ul style="list-style-type: none">– monocroma (até uma cor, excetuando o preto e o branco)– colorida (mais de duas cores, excetuando o preto e o branco)– cor-parte (se em grupo, com imagens com e sem cor)
4.2. Cor-gesto na imagem (quanto a expressividade, exclui a imagem esquemática e fotografia em si mesma)	<ul style="list-style-type: none">– coloração expressiva (com “gesto” de autor)– coloração não expressiva (coloração sem “gesto”, mecânica)– coloração mista (se em grupo, com as duas anteriores)
4.3. Linha-gesto na imagem (quanto a expressividade, exclui a imagem esquemática e fotografia em si mesma)	<ul style="list-style-type: none">– linha expressiva (linha à mão livre).– linha não expressiva (não à mão livre).– linha mista (expressão mista)– linha expressiva parcial (quando na imagem em grupo)

5.1. Cor na imagem

Na estratégia de comunicação visual escolhida existem elementos complementares à imagem e texto da mensagem verbo-icónica. A cor tem uma importante especificidade plástica na mensagem e transmite informação. A estrutura e funcionalidade da página depende da organização de linhas, círculos, retângulos, quadrículas, etc. Estes elementos agrupam e hierarquizam a massa informativa de acordo com objetivos. No entanto, a cor pode influir maioritariamente na perceção da página, dependendo do tom e do tamanho, neste caso é utilizada como recurso estrutural. Como recurso complementar, desempenha uma função sinalizadora, semelhante aos sublinhados ou ao *negrito* dos subtítulos. Ela possui sempre uma informação latente, resultante das convenções que cada sociedade lhe associa: na sinalética, no código da estrada, nos partidos políticos, nas associações e grupos; na simbologia; sensações térmicas... Os diversos povos partilham significados, ligados à cor do céu e da água; das árvores e da relva; do fogo e do sangue; do ouro e do sol e de um número infinito de coisas.

Como estudou Donis Dondis (2003), em todos os estímulos visuais, e em todos os níveis da inteligência visual, o significado pode encontrar-se não apenas nos dados

representacionais, na informação ambiental e nos símbolos, mas também nas forças compositivas que coexistem com a expressão factual e visual. Qualquer acontecimento visual é uma forma com conteúdo, influenciado pelas partes constitutivas, como a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção e as relações compositivas com o significado. Na sintaxe da linguagem visual, a cor é fundamental pela enorme quantidade de informação que transporta. A sua compreensão (da cor) é a mais emocional, entre todos os elementos do processo visual, pois depende da significação pessoal de cada coloração. Atendendo a que no meio ambiente todos vemos as cores como estímulos comuns, e que cada uma possui significados associativos e simbólicos dando existência a um vasto leque de significados, a sua interpretação decorre de um “alfabetismo visual”. A cor tem três dimensões: i. matiz: a cor em si. Os três matizes primários são o amarelo, o vermelho (ou magenta, dependendo do meio) e o azul. As suas qualidades fundamentais são: amarelo, luz e calor; vermelho, atividade e emoção; azul, calma e suavidade. Na sua pureza o amarelo e o vermelho tendem a expandir; o azul, a contrair. Misturas entre as cores reduzem o seu alcance; ii. saturação, a pureza relativa da cor. A saturação vai da cor do matiz primário aos secundários e mais suaves (até ao branco). A maior saturação de cor do objeto visual corresponde maior expressão e emoção; iii. cromática: o brilho relativo; o claro e escuro da cor; as gradações tonais ou de valor (até ao preto). A interpretação da cor de um acontecimento visual dá-se não só pelo contexto em que está inserido (harmonia de cores, dimensões relativas, grau de realidade, etc.), como pelas mudanças de significado cromático, facilmente modificável (na impressão) por ajustes em cada uma das dimensões da cor que acabámos de ver.

Por outro lado, o facto de o objeto possuir cor ou não é relevante (no Desenho), assim como o de se apresentar em monocromia ou policromia. Frequentemente, quando o autor utiliza três, quatro ou mais cores consegue associar à clareza, precisão, riqueza de informação e maior força afetiva.

Contabiliza-se como unidade de análise a imagem ou a combinação coesa de imagens – à exceção das geométricas, considerando que na esmagadora maioria não incluem qualquer cor no interior do espaço limitado pelas suas linhas. Procedi ao levantamento da cor em todos os registos onde foi percecionada, além dos tons de preto, branco e cinzento ou de apenas uma cor e preto, como ocorreu em alguns traçados geométricos lineares, com linhas a vermelho. No total dos seis manuais foram contabilizados 579 registos: 427 monocromáticos; 144 policromáticos; e 7 mistos, em grupo (gráficos 26 e 27):

Gráfico 26. Cor: monocromática

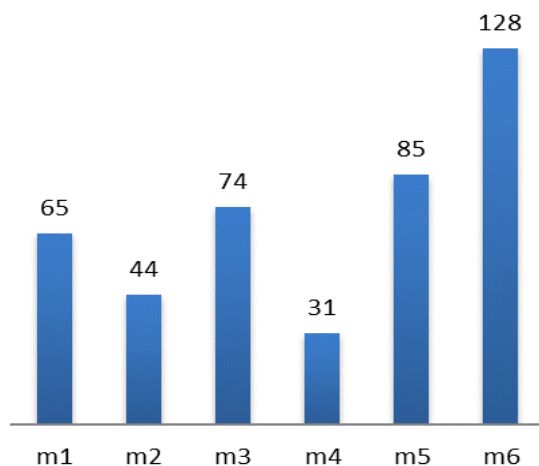
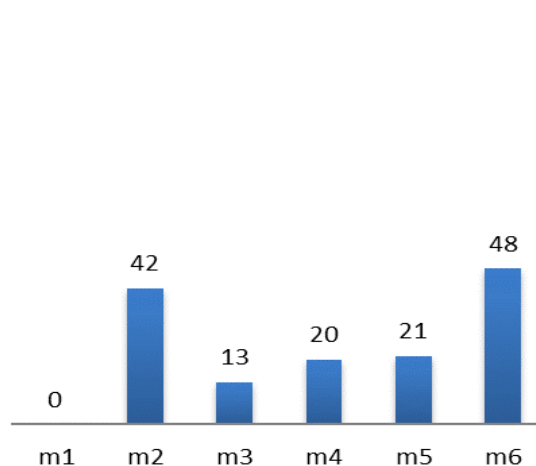


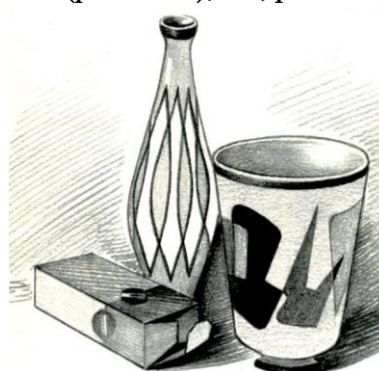
Gráfico 27. Cor: policromática



Por manual: m1, 65 monocromáticas, apenas; nos restantes: m2, em 86 totais, respetivamente 44 e 42; m3, em 87: 74 e 13; m4, em 51: 31 e 20; m5, em 106, 85 e 21; m6, em 183, 128, 48 e 7. Isto significa que, na apresentação, cerca de 74% do total são monocromáticas; 25% policromáticas e 1, 2% mistas. O monocromático domina em todos os manuais, no entanto a diferença entre valores é menor no m2 (44 e 42), seguido do m4 (31 e 20). Percentualmente, os valores do monocromático são: m1: 100%; m2: 52%; m3: 85%; m4: 61%; m5: 80%; e m6: 70%.

Novamente, também na utilização da cor, é após os anos 50 (m3, m5 e m6) que a mudança mais se reflete. Apesar desta imposição da monocromia é no 1.º ciclo, em *composição decorativa*, que a cor é mais utilizada. A título de exemplo, em *desenho livre*, m3 (1.º e 2.º ano), a relação é de sensivelmente 12 para 1. No 2.º ciclo, no m6, a mesma relação estabelece-se entre a *composição decorativa*, que se afirma, e o *desenho à vista*, com 44 para 12, respetivamente. Este manual contém exemplos das duas possibilidades (fig. 217):

Fig. 217. Exemplos simultâneos: aplicação de cor (pormenor), m6, p. 24



Em síntese, nos manuais a cor recai essencialmente na *composição decorativa*, nos exemplares de organização formal (módulo, padrão), peças de artesanato, artes decorativas, letras e rótulos, trabalhos manuais, técnicas de expressão (com guaches, aquarela, lápis...), etc. e de alguma produção artística.

5.2. Cor-gesto na imagem

O elemento morfológico cor foi um dos recursos mais explorados no manual para a produção de sentido: em preenchimentos uniformes ou graduais, pinceladas idênticas ou irregulares, traços fortes ou leves... Para além dos significados que contém e dos efeitos que produz, como vimos, a cor informa pelo modo como é trabalhada. A sua aplicação transmite energia sentida artística e psicologicamente. A força percetiva induzida pelos elementos da comunicação visual, também é resultado do uso que se faz dos utensílios e materiais, no contacto com o suporte: o gesto do pincel, do lápis, do pastel... Nos trabalhos de autor a identidade é reforçada. Ao combinarem sensações e sentidos, a linha e a cor transmitem energias vectoriais e sinestésicas (cf. Arnheim, 1996, p. 10). O dinamismo da imagem depende dos elementos morfológicos – ponto (posição no plano), linha (reta, curva), cor (tom, saturação, brilho), textura (macia, rugosa)... –, numa conceptualização estrutural em que é necessária a repetição/oposição dos mesmos. Se a imagem oferecer cores saturadas e escuras, unidas a linhas vigorosas e espessas ou quebradas com ângulos agudos, provocará uma mensagem de agressividade e de ação. Se as cores tiverem tons claros e suaves e as linhas incluídas apresentarem contornos leves e arredondados, transmitirá sensações de suavidade e calma. Em imagens monocromáticas, a preto e branco, pode verificar-se o tom escuro (forte) e o tom claro (suave), em combinação com a linha quebrada (forte) ou arredondada (suave). Portanto, a força expressiva da cor relaciona-se com o contexto (as cores circundantes), o referente da imagem (grau de correspondência da cor com o ‘real’) e a maneira como é trabalhada em relação à linha e à forma onde se insere.

A análise do par cor-gesto, define a expressividade da imagem não esquemática (exclui-se a imagem esquemática-geométrica e a fotográfica em si mesma, pois nestas não se encontra o traço/pincelada do autor) em três possibilidades: coloração não expressiva (‘sem gesto’ de autor), mecânica (fig. 218); coloração expressiva, com ‘gesto’ de autor (fig. 219); coloração mista (se em grupo, combinando as duas anteriores):

Fig. 218. Cor-gesto não expressivo, harmonia das cores, m5, p. 109



Fig. 219. Cor-gesto expressivo, composição decorativa, lei da simetria, m5, p. 40



de Carlos da Silva — 1º ano

Encontraram-se nos seis manuais 241 imagens com registo de cor com 'gesto' (gráfico 28), de acordo com a seguinte ordem: não expressiva: 112 registos (gráfico 29); expressiva: 110 (gráfico 30); mista 19 (gráfico 31):

Gráfico 28. Cor-gesto: geral

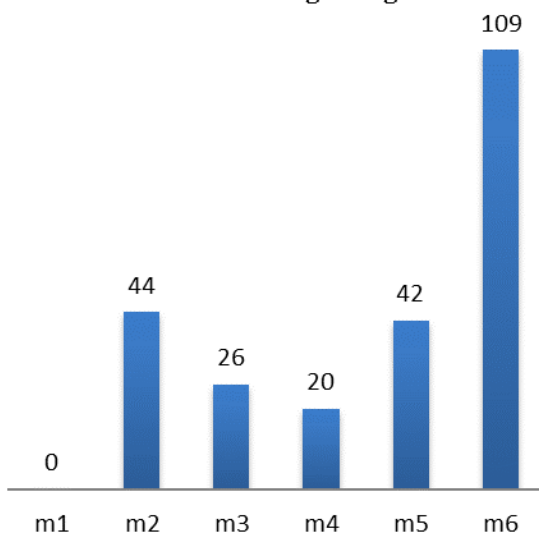


Gráfico 29. Cor-gesto: coloração não expressiva

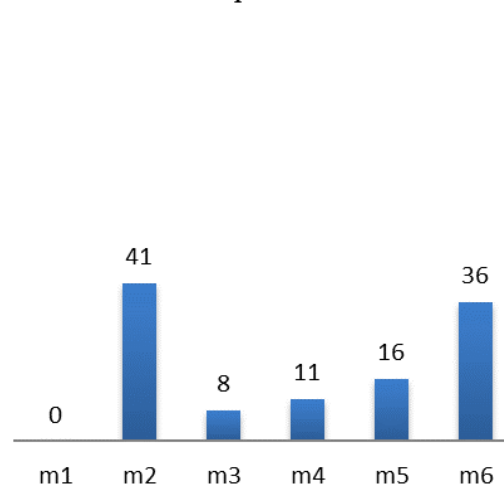


Gráfico 30. Cor-gesto: coloração expressiva

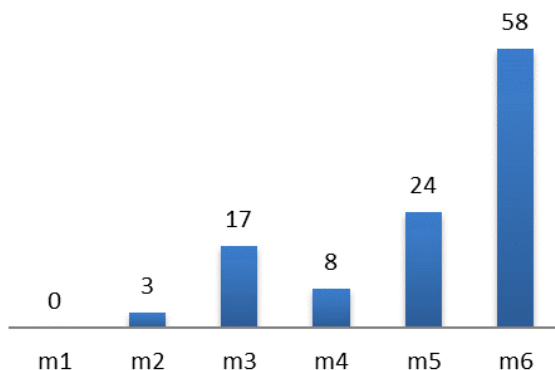
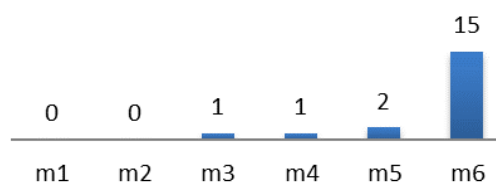


Gráfico 31. Cor-gesto: coloração mista



Por manual, ocorrem as seguintes dominâncias: m1, não existe cor, pertence ao tempo da monocromia; m2: não expressiva (41; 93%); m3: expressiva (17; 65%); m4: não expressiva (11; 20%); m5: expressiva (24; 57%); m6: expressiva (58; 53%). O m2 e o m4 apresentam uma coloração maioritariamente não expressiva, conforme com os traçados rigorosos. No m2 a cor é aplicada de modo uniforme, sem marcas de autor, portanto, não é expressiva, o objetivo é a impregnação homogênea dos motivos da composição decorativa baseados em formas estilizadas e repetidas. No m4 a diferença entre o número dos dois registos, de 8 para 11, é pouco acentuada. No m3, m5 e m6, a coloração expressiva (imagens de autor) supera em cada manual a não expressiva e a mista, juntas. São manuais ‘humanizados’, com maior presença autoral.

Em suma, e numa leitura de conjunto, a imagem de cor ‘expressiva’ e a ‘não expressiva’ têm valores equivalentes (sendo que a ‘não expressiva’ ultrapassa ligeiramente a ‘expressiva’: 112 para 110). Por manual, a cor com expressão do sujeito domina em três (m3, m5 e m6), nos mais recentes, e a sem expressão em dois (m2 e m4), os mais antigos.

5.3. Linha-gesto na imagem

A linha, conceito abstrato, tem uma energia própria. Caracteriza-se pela liberdade e flexibilidade, mas também pelo rigor. É o recurso que dá visualidade ao ‘visto’, ‘não visto’ e ‘imaginado’. Quando os pontos estão próximos e ordenados criam direções, o conjunto de pontos transforma-se em linha. Reta ou curva, fechada ou aberta, livre ou rigorosa, carregada ou

leve, delicada ou agressiva, ela serve de meio à manifestação de pulsões interiores: tem as marcas pessoais de uma carta escrita ou de um testamento manuscrito. Mesmo no formato mecânico dos mapas, nos projetos de uma casa, nas engrenagens de uma máquina, reflete a intenção do artífice ou artista, os seus sentimentos e emoções e, mais importante, a sua visão.

O ser humano utiliza-a nas representações verosímeis. Está presente em todas as imagens do meio ambiente. A linha define proporções, formas, dinamismos, orientações de leitura, contrastes cromáticos e de profundidade, vetores de direção; “é o articulador fluido e incansável da forma, seja na soltura vacilante do esboço seja na rigidez de um projeto técnico” (Dondis, 2003, p. 56); o elemento essencial do desenho, quando toda a informação visual supérflua é eliminada. A linha descreve e articula a complexidade da forma; analisá-la é esboçar a potência do conteúdo visual, a sintaxe dos traços.

A subcategoria linha-gesto na imagem, quanto a expressividade (excluiu a imagem esquemática e fotográfica em si mesma) recai nos indicadores: linha expressiva (linha à mão livre); linha não expressiva (não à mão livre); linha mista (expressão mista ou em imagem de grupo com duas possibilidades).

Visualizam-se nos manuais 527 registos (gráfico 32). Sucede a seguinte distribuição, por ordem decrescente: linha não expressiva: 307 visualizações, 58% do total (fig. 220); linha expressiva: 158 (30%); mista: 62 (12%).

Gráfico 32. Linha-gesto: dados gerais

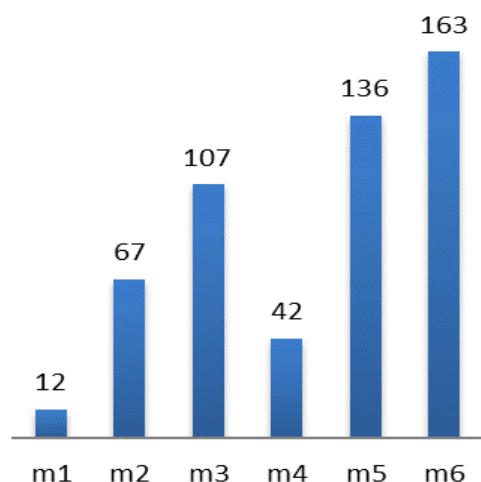
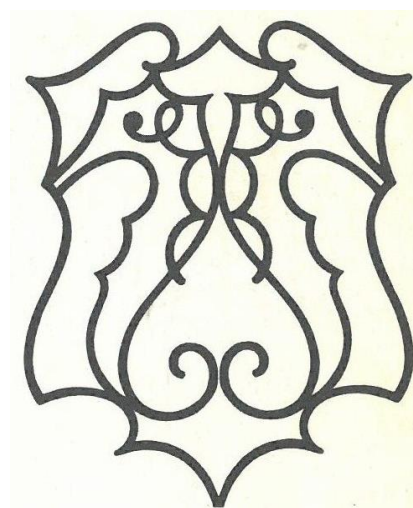


Fig. 220. Linha não expressiva, ‘cavalos marinhos’, m6, est. LII



Por manual: m1, linha mista (8 imagens, em 12 possíveis; 67%); m2, não expressiva (51; 76%); m3, não expressiva (70; 65%); m4, expressiva (26; 62%); m5, não expressiva (90; 66%); m6, não expressiva (84; 52%).

Gráfico 33. Linha-gesto: linha expressiva

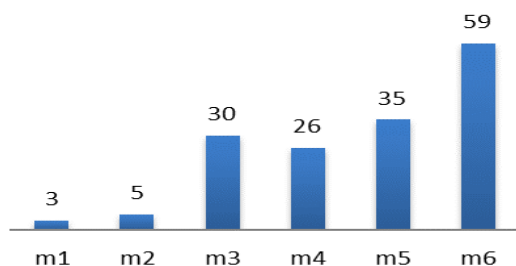
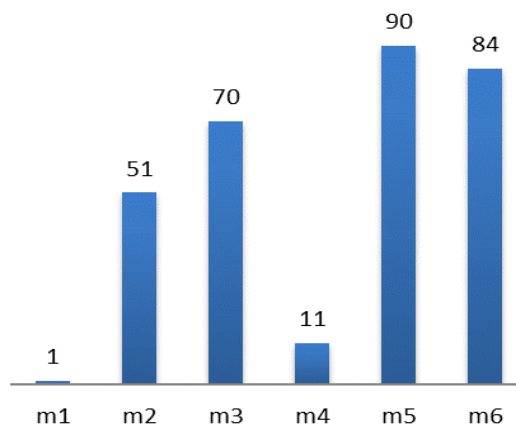


Gráfico 34. Linha-gesto: linha não expressiva



O tipo de linha mais presente é o não expressivo (m2; m3; m5 e m6), confirmando o proclamado desinvestimento na expressão individual (gráfico 34). O m1 oferece imagens de traço misto, maioritariamente em grupo. O m4, com desenhos de autor, é dos que apresenta, proporcionalmente, mais linhas expressivas (gráfico 33).

III: DIDÁTICA

Neste capítulo analiso aspetos da didática, tais como a relação dos enunciados com o programa; apresentação da imagem na página; abordagem metodológica no recurso à imagem.

1. Relação imagem-Programa

Os objetivos programáticos determinam o tipo e a quantidade de informação. O Programa de Desenho foi organizado por anos e temas. O Programa oficial de 1936 indica explicitamente a importância relativa de cada um dos temas do desenho e fornece orientações claras quanto aos objetivos. O Quadro 25 contém os termos da análise:

Quadro 25. Relação imagem-programa - categoria 1, dimensão III	
Subcategorias:	Indicadores (prevalência de):
1.1. Relação imagem e programa	<ul style="list-style-type: none">– subordinada ao programa (ao título do conteúdo/tema do programa, tema geral do Desenho)– não subordinada ao programa (fora do tema, sem relação com o texto escrito)

Em capítulos anteriores, com a finalidade de perceber o tratamento dos objetivos programáticos no manual, procedeu-se à comparação do número de páginas de cada tema: as diversas fases da escrita do Desenho escolar evidenciam uma preocupação didática crescente.

A introdução de exercícios, denominados por “problema” no m1, de Rafael Barradas, rompe com a lógica expositiva de apresentação dos assuntos. Os manuais escolares dos anos 30,

elaborados por José Vicente de Freitas, Luís Passos e Martins Barata ou Augusto do Nascimento, superam as propostas dos anteriores, onde pontuou o manual de 1910, de Marques Leitão, professor do Colégio Militar. O sublinhar de preocupações pedagógicas vê-se nas notas de carácter pedagógico; opções didáticas dos problemas propostos; referências históricas; na introdução de chamadas bibliográficas. Na totalidade do período, a educação artística nas escolas portuguesas pautou-se pelo domínio do traço e de técnicas, aplicação decorativa, conhecimento de imagens seleccionadas da História da Arte, artes aplicadas e artesanato. No final da ditadura Betâmio de Almeida (1967) admitia: “brevemente se deverá estabelecer um programa [...] visando essencialmente o estudo da Arte. Nesse curso, tanto na expressão como na impressão plástica, haverá, todavia, oportunidade para usar meios de técnica rigorosa e meios de técnica livre”.

Para os autores dos manuais, também professores, entre as características de um bom manual deviam constar a adaptação aos alunos, a quantidade adequada de informação e a qualidade das tarefas propostas, como aliás foi paulatinamente defendendo a legislação. Valorizam-se aspetos como o tipo e o tamanho da letra, os temas apresentados, a forma de exposição dos conteúdos, a seleção das imagens reproduzidas, a adequação entre a componente verbal e imagética e, finalmente, a linguagem utilizada no direccionamento ao aluno.

A proposta sistemática de tarefas descontextualizadas e não adequadas aos níveis etários, visíveis no m1, dará lugar, gradualmente, à atividade significativa e à utilização de imagens mais realistas no interior do manual. O m6 procura envolver o aluno em algumas atividades criativas, numa descoberta guiada, é certo, em complemento à mera memorização. O tema do desenho separa as rubricas do manual, o índice surge no fim. Cada tema do programa é invariavelmente dividido em duas partes: o texto informativo e as imagens. No início dos volumes, os autores recorrem a um texto dirigido aos professores, e por vezes aos alunos, onde justificam opções e dão instruções de utilização. Assim, no prefácio dirigido ao professor, constam programas; princípios que presidiram à elaboração do manual; objetivos; organização adotada (por temas ou por anos); finalidades; possibilidades de trabalho. Naquilo que diz respeito ao aluno dão-se a conhecer intenções do livro, o processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento físico, intelectual e psicológico esperado, etc. Faz-se a apologia da atitude do aluno face ao conhecimento da disciplina, abordam-se regras práticas de trabalho com os instrumentos e materiais da disciplina.

Em resumo, define-se conceitualmente a disciplina e o seu objeto e, indiretamente, o ambiente visual pretendido. Daí decorre ainda um conjunto de aprendizagens a traduzir em comportamentos. Este hábito de longa tradição será abandonado a partir de 1950.

Da arrumação interna dos diversos programas, transparece a primazia dada aos conteúdos na organização formal da disciplina. No período de livro único, o respeito pelos finalidades e conteúdos do programa é total. A imagem obedece ao cumprimento de objetivos programáticos, pese embora os desvios polissémicos que possa apresentar.

No grupo de manuais analisados, em geral todas as imagens se encontram de algum modo subordinadas ao exposto no Programa (atendendo ao título do conteúdo ou ao tema geral do Desenho), à exceção de, no m6, um número muito reduzido de imagens, com pouca expressão dado o volume de imagens deste compêndio: sendo dado o tema “Letras capitulares e monogramas” (fig. 221) e atendendo a que o texto que antecede a estampa se reporta à Idade Média, quando “foram realizadas maravilhosas *iluminuras* de primorosa execução e delicado desenho [...] integradas nas iluminuras, surgiram as letras capitulares, as quais tomavam formas diversas, por vezes bizarras” (p. 56). A apresentação da página não se justifica de um ponto de vista didático, não é necessária, fazendo mais sentido na eventual difusão de conteúdo ideológico:

Fig. 221. Capitulares, pormenor, m6, est. XXIX



Fig. 222. Letras capitulares, pormenor com frase, m6, est. XXX



2. Apresentação da imagem na página

A apresentação da imagem na página relaciona-se com o modo como o manual dá a ver a informação, pois influencia o contacto do aprendente com toda a página, quer pela criação de hierarquias, quer pela imposição de trajetos de leitura. Engloba a ilustração fotográfica e não fotográfica dos assuntos na estrutura e apresentação do esquema de cada página (o *layout*); a qualidade e os recursos colocados na impressão; o nível de redução ou ampliação da mesma; a apresentação dos conteúdos e a definição identitária da disciplina.

A imagem deve ser suficientemente forte de modo a impor-se para além do tempo e espaço escolar e da geração do aluno. A sua distribuição é gerida em função dos conteúdos, do preço e do peso do manual; o colorido deve corresponder às expetativas, preferências e gostos do público-alvo; a apresentação, em linha com uma estrutura clara e funcional, deve permitir a orientação no texto e a melhor leitura-apreensão pelos alunos. O estímulo do aluno para a aprendizagem passa pela diferenciação das partes mais importantes do texto, em detrimento das consideradas secundárias. A atenção, que no texto verbal recai nos “títulos”, “resumos”, “palavras-chave”, etc., no imagético apoia-se na apresentação diferenciada na página.

Em função da exploração didática exibem-se três possibilidades de apresentação da imagem: isolada; em grupo; em sequência (grupo de imagens ordenadas com leitura condicionada por relações de dependência, ou imagem com várias fases de leitura orientada - pode ocupar mais do que uma página):

Quadro 26. Apresentação da imagem na página - categoria 2, dimensão III	
Subcategorias:	Indicadores (prevalência de):
2.1. Apresentação da imagem (em função da exploração didática)	<ul style="list-style-type: none">– isolada (imagem isolada e coesa, única na página)– grupo (conjunto disperso ou concentrado, organizado ou não, sem relações de dependência)– sequência (imagem, ou grupo, composta por 2 ou mais dependentes/relacionadas)

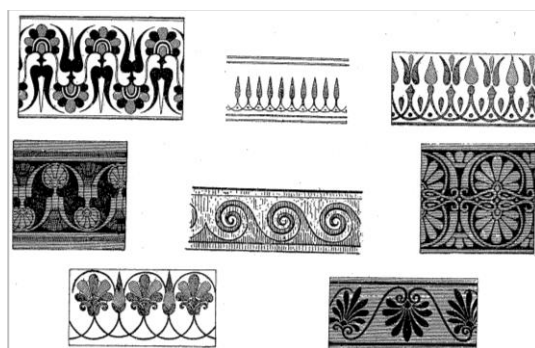
A imagem isolada tende a fornecer informação inequívoca e relevante, cresce em importância quanto maior for o tamanho, origina uma exploração focada, quando única favorece o pensamento convergente. Em grupo, contribui para diferentes perspetivas de um mesmo assunto; nivela a importância relativa do que é mostrado; possibilita a divagação e a

exploração divergente. Em sequência, a situação mais condicionada das três, o aluno tem margem reduzida para interferir, faz-se com que o raciocínio se encaminhe entre duas situações: o ponto de partida - o dado - e o ponto de chegada - a solução -, como ocorre nas explicações e exercícios do desenho geométrico ou na pintura por fases (fig. 223).

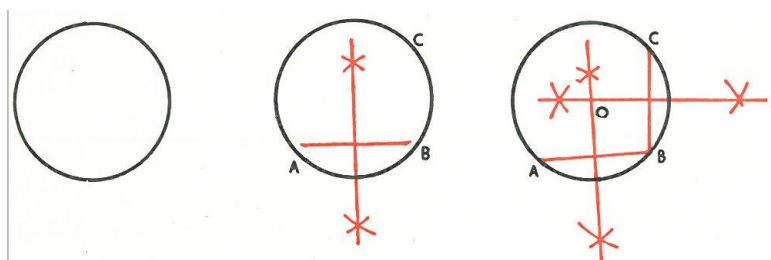
A interação imagem/texto assume muitas formas. A complementaridade entre imagens e palavras é uma forma de interação, visível na função de ligação (tal como a definiu Barthes), que consiste em dizer aquilo que a imagem dificilmente pode mostrar. A tradição dominante de representação em perspectiva fez prevalecer a representação do espaço, diminuindo a do tempo. No entanto, a imagem fixa encontrou meios para construir narrativas com relações temporais e causais: as sequências. As fotonovelas, as bandas desenhadas ou os esquemas podem contar histórias (cf. Joly, 1999; Gervereau, 2007). Os desenhos em sequência dos exercícios geométricos assemelham-se a uma banda desenhada, organizam-se numa legibilidade que depende da apreensão das imagens numa determinada ordem. A narrativa combina narração iconográfica e textual.

Fig. 223. Apresentação da imagem na página

1. Em grupo: “motivos gregos”, m1, p. 80



2. Em sequência: ‘como achar o centro da circunferência’, m3, p. 117.



3. Isolada (na página): “repetição em superfície”, m3, p. 110



Verificando a totalidade das imagens, conclui-se que a apresentação na página ocorre maioritariamente em grupo, com 389 situações (gráfico 35). Segue-se em sequência, 160 (gráfico 36) e, por fim, a isolada, com 64. Por manual, a imagem em grupo domina em todos: m2 (61; 69%), m6 (68; 68%) e m3 (54; 61%); os restantes ficam pelos 57%. Os que mais recorrem a sequência são o m4 (43%) (fig. 224), e o m1 (40%), seguidos do m5 (33%); m3 (26%); m2 (23%); e m6 (17%). Neste aspeto, o último manual, de 1963, é o que apresenta uma aprendizagem menos dirigida. A imagem isolada tem maior afirmação no m6 (33; 15%), seguindo-se o m3 (12; 13%), m5 (10; 10%), m2 (7; 8%), m1 (2; 3%). No m4 não existem imagens isoladas.

Gráfico 35. Apresentação em grupo

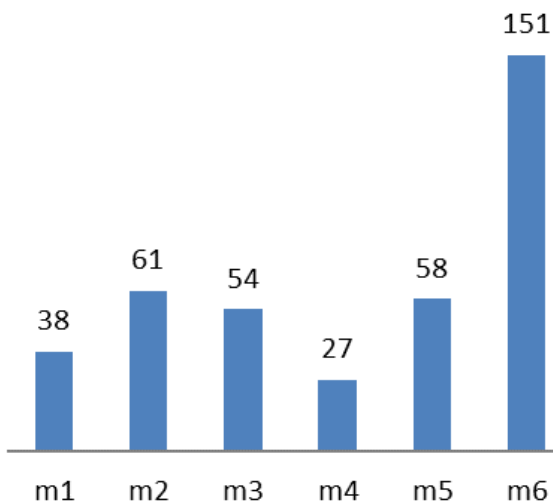
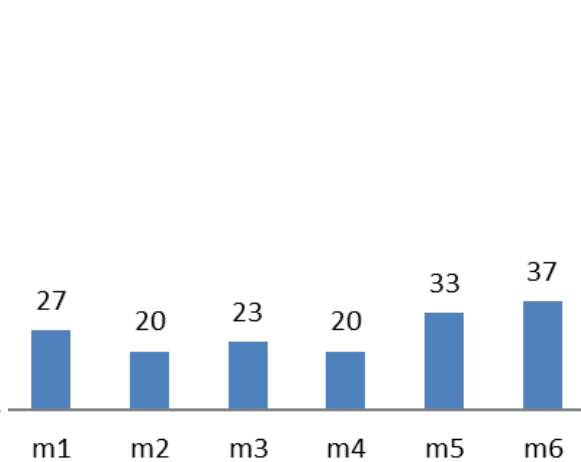


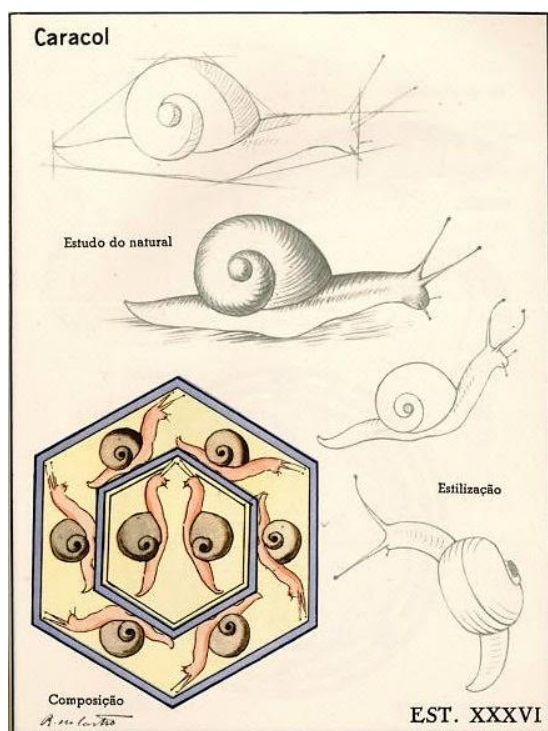
Gráfico 36. Apresentação em sequência



Se o agrupamento de imagens se justifica por razões de ordem económica, de composição e didáticas, o facto de algumas surgirem isoladas, ou não, vem confirmar que a apresentação da imagem obedece a opções de autores e decisores: o m6 (de 1963), o m3 (1950) e o m5 (1955), por esta ordem, são justamente aqueles onde existe maior diversidade de imagens e importância dada à produção autoral. Nestes, a imagem isolada serve, essencialmente, a amostra de exemplos variados, quer do que se pretende transmitir, quer do que se espera do aluno.

A utilização da imagem em sequência é maior no m1 e no m4, ambos do 2.º ciclo (3.º, 4.º e 5.º ano), na apresentação de traçados geométricos segundo um modelo assim composto: i. definição de termos, ii. explicação sucinta do exercício, ii. traçado orientado, iv. solução. Ou seja, ao aluno compete que acompanhe o raciocínio do autor. Os exercícios de consolidação seguem os mesmos moldes, mudando, por vezes, as medidas ou os pormenores da realização

Fig. 224. Imagem em sequência, m4



3. Abordagem metodológica

O manual materializa opções pedagógico-didáticas, nas imagens, nos problemas propostos, nos processos indicados, nas notas históricas e pedagógicas, na introdução de referências bibliográficas... Na análise da informação do manual, considere as relações da imagem com o verbal, as funções da imagem, as opiniões, os tempos da imagem na aprendizagem, o condicionamento da leitura, os tipos de saber e práticas exigidas – na relação ativa com o conhecimento e índices de envolvimento do aluno (quadro 27):

Quadro 27. Abordagem metodológica - categoria 3, dimensão III	
Subcategorias:	Indicadores (prevalência de):
3.1. Ancoragem (o tipo de ligação da imagem ao texto)	<ul style="list-style-type: none"> – imagem citada (imagem comentada, citada no texto: a “fig.”; a “estampa”, “observa a...” – imagem cit. parcial (alguma(s) informações, em grupo) – imagem n. cit. (no texto escrito) – imagem e texto ligados (fundidos, dependentes) – imagem sem texto (sem qualquer indicação)
3.2. Função da imagem (na abordagem ao conteúdo)	<ul style="list-style-type: none"> – explicativa (explicação, imagem conceito-imprescindível) – documental (documento, contém elementos singulares: materiais, nomes, datas, obras...) – indicativa (indicações de procedimento, técnicas, de traçados, o “como traçar”...) – indicativa atitudinal (incita a mudança atitudinal) – demonstrativa (demonstração de ..., exemplos de trabalhos...) – avaliativa (faz parte de exercício/problema, de avaliação) – varias funções (mais do que uma função) – função não identificada (não identificada)
3.3.Função “organizador” da imagem (“prévio” ou “não...”)	<ul style="list-style-type: none"> – org. prévio (imagem antes/início do texto, antes das outras imagens do conteúdo, conhecida do aluno) – não org. prévio (surgida durante ou depois do texto escrito, realidade desconhecida do aluno)
3.4.Juízo de valor (em relação ao tema/à imagem)	<ul style="list-style-type: none"> – com juízo de valor (juízos de valor -escritos- sobre o tema/imagem: “o mais bonito”; “mais delicado”; “melhor do que”...) – sem juízos de valor
3.5.Legendagem	<ul style="list-style-type: none"> – legenda completa (com 3 ou mais informações: autoria, data, técnica, materiais, medidas...pode ser descrição no texto) – legenda incompleta (menos de 3 informações ou só título) – legenda parcial-grupo (legenda em algumas, quando em imagens de grupo) – sem legenda

3.6. Momento da imagem na unidade de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> – motivação (motivação/início da apresentação do tema/antes do texto, revisão de conceitos anteriores...) – desenvolvimento da aprendizagem (“durante”) – desenvolvimento redundante (se redundante, desfasado, mostrado antes ou depois do momento adequado) – síntese (momento de síntese/resumo/consolidação) – avaliação da aprendizagem (momento de avaliação) – final da aprendizagem (no final do texto ou do capítulo) – vários momentos de aprendizagem (vários momentos ou quando o texto está intercalado com imagem) – sem relação com aprendizagem (fora do tema, do contexto de aprendizagem, sem relacionamento direto com o conteúdo anterior ou posterior)
3.7. Orientações de leitura da imagem	<ul style="list-style-type: none"> – com orientações de leitura (na mancha de texto, exclui legenda); – sem orientações de leitura
3.8. Tipo de saber na relação ativa com a imagem (quando se indica algo para o aluno fazer, se o aluno faz/deverá fazer alguma coisa)	<ul style="list-style-type: none"> – “saber 1”. Saber redizer/refazer (atividade de reprodução pura dos saberes/gestos aprendidos/processos) – “saber 2”. Saber fazer cognitivo (atividade de transformação/síntese/resolução de problemas) – “saber 3”. Saber fazer gestual (controlo gestual, cinestésico, aplicação de técnicas, práticas de...) – “saber 4”. Saber ser (comportamentos/hábitos/attitudes/opiniões/percepções) – “saber 5 - simult.”. Saber simultâneo (mais do que um dos saberes)
3.9. Verbo do exercício com imagem	<ul style="list-style-type: none"> – verbo (s). Apenas em exercício. Registo do(s) verbo(s) - até 3, os primeiros-que define(m) a tarefa do exercício/objetivo. Exemplo: traçar, medir, pintar...

3.1. Ancoragem. A relação entre imagens e palavras

Entende-se por ancoragem a ligação expressa da imagem ao texto verbal. A união de texto e imagem traduz-se na proliferação simultânea de mensagens em mais do que um meio. O modelo que mais se adequa à explicação da interação entre a imagem e o verbal, é o bimodal (dois modos, duas modalidades). Multimodalidade significa “o uso de diversos recursos [modos] semióticos no desenho de um evento ou produto comunicativo” (Kress & van Leeuwen (2001, p. 20). A estratégia bimodal, mencionada por Philippe Duchastel (1979), aplica-se aos materiais pedagógicos quando existe integração da imagem no texto didático, para ilustrar o mesmo

conteúdo. A importância da dinâmica multimodal confirma-se nas ‘chamadas’ ao leitor, na determinação de focos de leitura. No texto multimodal, o verbal exerce maioritariamente a função de âncora, fixando ou reforçando aquilo que a imagem deve revelar.

Nos seus estudos, sobre a relação texto-imagem, Barthes (1977, p. 39) apontou três possibilidades: *ancoragem*, *ilustração*, *relay*.

1. *ancoragem*: tipo de relação em que o texto direciona (conota) a leitura, interpretando a imagem. Na conceção de Barthes, todas as imagens são polissémicas. A função de âncora consiste em deter ‘a corrente oscilante do sentido’, consequência da polissemia da imagem, indicando o bom nível de leitura e o que deve ser privilegiado entre as diferentes interpretações (o leitor escolhe umas e ignora outras). “Cada sociedade desenvolve várias técnicas para fixar a cadeia flutuante de significados, de modo a combater o terror dos signos incertos” (p. 39). Nas produções com palavras e imagens combinadas, ambas restringem os aumentos das metáforas, das hipérboles, das comparações. Barthes alerta para o facto de a ancoragem poder ser ideológica – talvez seja essa a sua principal função. Na *ancoragem*, a linguagem cumpre a função de elucidar. Não uma elucidação em abstrato da totalidade da imagem, mas seletiva, aplicada a partes. A imprensa oferece exemplos quotidianos desta função de âncora da mensagem linguística, a que chamamos também a legenda da imagem (Joly, 1999, p. 114).

2. *ilustração*: neste tipo de relação inverte-se o processo: a imagem interpreta o texto em um contexto específico, ilustra-o, suporta uma leitura.

3. *relay*: nesta relação um modo apoia o outro, são complementares, interdependentes na construção de significado: a banda desenhada, os manuais de instruções, os guias...

A interação entre imagens e palavras é demasiado vasta, a sua análise só pode ser circunstanciada: a linguagem verbal acompanha as imagens, quase sempre sob a forma de comentários, escritos ou orais, em títulos, legendas, balões de fala, slogans, etc. Em inúmeras apresentações as imagens fixas e sem texto ultrapassam de tal modo as nossas expectativas que a legenda é indispensável. A linguagem determina a impressão de verdade ou falsidade: a imagem é verdadeira ou falsa não pelo que representa, mas por aquilo que nos é dito ou escrito acerca do que representa.

Apesar da responsabilidade da imagem pela maior parte da informação nos manuais de Desenho, a força das palavras atua sobre o comportamento do leitor, alterando a sua vontade e os seus sentimentos. É da intersecção entre palavras e imagens, lado a lado, que a dimensão

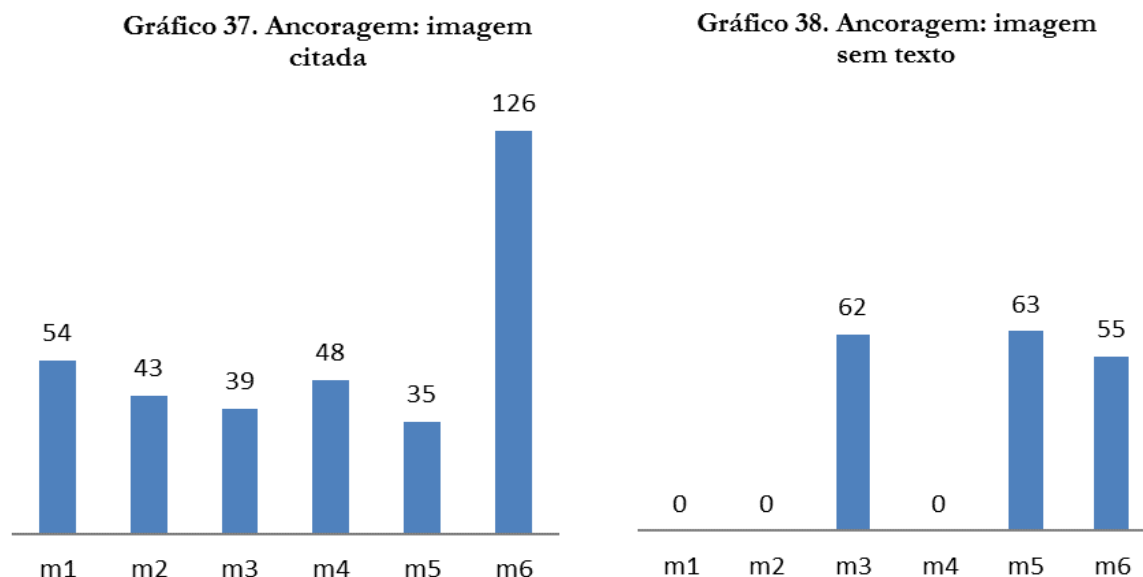
persuasiva de cada formato emerge (cf. Mitchell, 1995). Texto e imagem são complementares, cada modo cumpre funções específicas e veicula eficazmente certo tipo de conteúdos.

O modelo clássico de manual inclui, no seu início, a transcrição dos objetivos e temas programáticos correspondentes. Para concretização dos objetivos propostos, os conteúdos são retidos pela leitura com chamadas à exploração das imagens e vice-versa. Alguma frase que o autor considera significativa é salientada através de maior intensidade de letra ou diferença na fonte (negrito, tamanho, itálico...), podendo, também, ser envolvida numa forma com diferente mancha de cor, procurando reter a atenção e apelar à memorização pelo aluno. As explicações sobre a imagem permitem integrá-la na aula. As sinalizações-guia no corpo de texto, para factos, pormenores ou relações – presentes na ‘ilustração’, mas não observáveis numa leitura desordenada –, potenciam, numa leitura orientada, conhecimentos, direcionam entendimentos, fundam opiniões.

O processo de leitura pressupõe: garantir ao leitor que este vê a imagem quando de facto a deve ver; acautelar a oferta de sinalizações-guia, tais como “observa a figura”, “na imagem”, etc.; informar da necessidade da imagem; reduzir interpretações enviesadas, em legendas, títulos, subtítulos, explicações, interrogações; esclarecer que a imagem se insere num espaço e tempo e interage com diversos fatores como a cultura ou outras imagens. Por isso, quando as imagens são integradas sem critério, numa mera estratégia de reforço do verbal, ou são portadoras de mensagens não percecionadas, por apresentarem elementos que escapam à leitura, não acrescentam valor ao discurso.

Os ‘textos’ transformam as imagens e estas transformam os ‘textos’. A presente análise – que nunca rompeu a ligação da imagem ao texto escrito –, reconhece a capacidade da imagem em se afirmar discursivamente, a partir do momento em que é inserida num objeto comunicativo como o manual de Desenho.

A relação entre imagens e palavras, do ponto de vista da imagem, manifesta-se no manual em cinco formatos – ou graus de ancoragem: i. imagem citada no texto (“a figura”, “a estampa”, “observa a imagem”...); ii. imagem citada parcialmente (algumas informações); iii. imagem não citada, no texto escrito; iv) imagem e texto ligados (fundidos e interdependentes); imagem sem texto (sem qualquer texto verbal próximo ou a ela referido). Em 872 imagens, de pesquisa da ancoragem, a imagem citada (gráfico 37) é a mais recorrente (345 vezes; 39%), seguida de imagem sem texto (180; 20%) - gráfico 38 ; imagem e texto ligados (160, 18%); não citada (159; 18%); citada parcialmente (28; 3%).



A imagem em relação direta com o verbal, ancorada, corresponde a mais de metade do *corpus* (57%): a soma das imagens citadas e das imagens ligadas ao texto.

Por manual, o tipo de ancoragem é o seguinte, em ordem decrescente: m1, imagem citada (54 vezes), imagem e texto ligados (27), não citada (11); m2, não citada (44), citada (43) e imagem e texto ligados (20); m3, imagem sem texto (62), citada (39), não citada (32), imagem e texto ligados (23) e citada parcialmente (4); m4, citada (48), imagem e texto ligados (20) e citada parcialmente (3); m5, imagem sem texto (63), não citada (43), citada (35), imagem e texto ligados (33), citada parcialmente (7); m6, citada (126), imagem sem texto (55), imagem e texto ligados (37), não citada (29), citada parcialmente (14).

O m1 e m2 oferecem três possibilidades cada: imagem citada, não citada e imagem e texto ligados; o m4 apresenta imagem citada, imagem e texto ligados e citada parcialmente. Os restantes três contemplam todas as possibilidades. Conclui-se ainda que 158 unidades não têm citação em texto ou têm citação parcial (28), o que significa um valor de 18%. O m2 é o que possui menor ancoragem: sensivelmente 41% das suas imagens não têm qualquer explicação verbal. O m6 e o m5 apresentam maior ancoragem relativamente aos outros. Nestes, o verbal e o visual auxiliam-se mutuamente fundindo leituras.

3.2. Função da imagem na abordagem ao conteúdo

O manual, objeto composto, existe para garantir ao leitor a máxima retenção de um certo número de conceitos e práticas. Nele, a imagem – utilizada para motivar, ilustrar, documentar, contribuir na memorização, etc. –, é instrumento facilitador do processo de ensino e de aprendizagem, como da socialização do aluno. A função da imagem define-se, deste modo, pelo objetivo a que se presta.

Uma característica das imagens no livro é a monopolização que exercem, no processo de visão e integração de conhecimentos, pois raramente obrigam o olho ao complexo exercício da leitura linear.

No manual a imagem adquire carácter documental, particularmente visível na representação figurativa, quer se reporte à reprodução da figura humana (em obras de arte, cartazes, objetos de propaganda, banda desenhada, desenhos), reconstituição de ambientes físicos ou psicológicos, quer pelo relato de acontecimentos passados ou visualizações do futuro. Pela sua componente informativa, ela introduz a dimensão do concreto no manual. Insere também uma grande dose de complexidade, quando adota regras da “retórica visual”, figuras de duplo sentido, conotado (como a metáfora, a alegoria, a metonímia...). O aproveitamento do ‘visual’ no seio dos fascismos demonstrou que as imagens publicadas influenciam de forma indelével a memória coletiva passada, presente e futura.

Consoante a perspetiva de onde é observada, a imagem assume funções distintas no manual. A revisão de Philippe Duchastel (1980), sobre trabalhos empíricos realizados, denota a necessidade de uma maior atenção aos fatores que afetam o valor instrucional da imagem. De Duchastel e Waller (1979, pp. 21-24), retenho três grandes funções para as ilustrações: *atencional* (promotora de atenção e motivação), *explicativa*, *retencional* (de retenção, fixação do conhecimento (trad. livre de “attentional”, “explicative”, “retentional”):

1. *Atencional*: a imagem apela à atenção do aluno, leva-o à leitura, desperta-lhe a vontade de conhecer o objeto, o fenómeno, etc. Esta função é desempenhada pelas imagens que captam a atenção do leitor, despertando-lhe o interesse;
2. *Explicativa*: quando a imagem auxilia visualmente à explicação, completando a explicação verbal, é necessária à transmissão do conceito; é a imagem tipo do manual escolar (pode ser redundante, se repete a informação escrita ou complementar se fornece informação para além do texto). A função explicativa dá-se quando a imagem serve para melhorara a explanação de

um assunto cuja descrição verbal seria inadequada ou insuficiente. Os autores apresentam sete modalidades de imagens explicativas: descritiva; expressiva; construtiva; funcional; lógico-matemática; algorítmica; *data-display* (para comparar dados visualmente de forma rápida);

3. *Retencional*: o papel de provocar na mente do leitor experiências que o levem a estabelecer induções relativamente ao assunto apresentado no texto escrito; reside no poder de religar imagens, domínios de discurso associados às imagens da memória, no aprofundar de lembranças. Desenvolve a faculdade de conservar na memória impressões e informações.

Se, como propuseram Perales e Jiménez (2002), classificarmos a imagem segundo parâmetros de funcionalidade, dependendo do nível de incorporação de elementos gráficos, teremos: i. *operantes* (elementares), apresentam elementos universais; ii. *inoperantes*, quando não incorporam qualquer elemento; iii. *sintáticas*, quando contêm elementos cuja manipulação exige algum conhecimento prévio, a utilização de regras de sintaxe.

Isabel Calado (1994), referindo-se à função da imagem em contexto pedagógico e didático, percebe na imagem doze funções: *poética*, *persuasiva*, *expressiva*, *memorizadora*, *representativa*, *organizadora*, *decorativa*, *interpretativa*, *substitutiva*, *transformadora*, *dialética* e de *complemento*. Estas, operacionalizam-se (atendendo ao disposto na classificação comunicativa de R. Jakobson), nos seguintes modos: i. função *poética*: fundamentalmente desempenhada pela imagem artística, encontra-se associada ao prazer do texto icónico; ii. *persuasiva*: a imagem visa provocar uma reação, convencer o aluno a participar, empenhar-se e aderir à mensagem; iii. *expressiva*: a imagem transmite ao leitor qualquer coisa além da informação literal da mensagem; iv. *memorizadora*: surge quando a imagem contribui para o trabalho de retenção de conteúdos desenvolvidos no processo ensino e de aprendizagem; v. *representativa*: também função referencial, ilustra as informações-chave da mensagem verbal; vi. *organizadora*: facilita a organização dos conteúdos e a conexão entre eles; vii. *decorativa*: é uma função aparentemente redundante, serve para embelezar a página; viii. *interpretativa*: torna a informação mais inteligível, para que o aluno a compreenda melhor; ix. *substitutiva*: a imagem cumpre o papel da mensagem verbal, prescindindo dela; x. *transformadora*: de impacto não quantificável, a imagem transformadora pode alterar o estado de espírito do leitor, dar novos sentidos ao que é conhecido, numa espécie de nova leitura das mensagens; xi. *dialética*: visa criar mudanças no raciocínio do leitor, nomeadamente quanto ao espírito crítico, uma vez que ao associar uma imagem a um texto “[...] a intenção do professor pode ser exatamente a de provocar um efeito de choque, obrigando com isso o aluno a reagir criticamente à informação que lhe foi transmitida” (Calado, 1994, p. 105), esta função ocorre,

igualmente, na imagem isolada; por fim, xii. *de complemento*: é a função que melhor retrata o uso dado à imagem na maior parte dos manuais, a de ilustração.

A investigadora Graça Carvalho considera por ‘ilustração’ as imagens com fortes relações de semelhança com o objeto que representam, sendo fortemente analógicas (fotografia, desenho de um livro técnico). Porque vamos observar a imagem pela entrada da função, recorro às suas palavras (2008, p. 114):

Adotamos a sua definição geral de imagem funcional, quando a imagem se justifica prioritariamente pela sua função e não pelo seu valor estético, concebida segundo objetivos precisos, como é o caso das imagens dos manuais escolares. Aqui, são utilizadas para comunicar informações construídas de modo a que os alunos possam aprender por elas, tendo por isso uma função cognitiva”; são ainda imagens persuasivas – na medida em que, ao contribuírem para que os alunos adquiram novos conhecimentos, são agentes transformadores de atitudes e de comportamentos – e informativas, porque elas veiculam informações.

Nos manuais as imagens podem ser classificadas pelo papel que desempenham, relativamente às informações que pretendem transmitir. Apresento um resumo de duas classificações citadas pela mesma autora (2008)²³⁰:

1ª - A imagem desempenha as seguintes funções: 1. *motivadora*: quando num processo interativo com o texto, as suas características específicas contribuem para motivar o aluno a aprender; 2. *vicarial*: representa um objeto em substituição do próprio objeto que não é possível apresentar (imagens de monumentos, plantas, animais, etc.); 3. *explicativa*, desenho ou esquema: simplifica acontecimentos ou processos impossíveis de visualizar no seu conjunto (como o ciclo da água); 4. *informativa*: quando é a imagem e não o texto verbal que contém a informação principal; 5. *de facilitação ou redundante*: apresenta, iconicamente, uma informação já expressa no texto, para reforçar a mensagem; 6. *estética ou expressiva*: “a que tem como objetivo o equilíbrio da página, a sua decoração”; 7. *catalisadora de experiências*: reorganiza a realidade, através da atribuição de números ou letras às figuras da imagem, fazendo-as coincidir com o texto (pp. 115-116).

2.ª - A imagem revela-se nas funções: 1. *concentrated* ou *focused*: por levar o aluno a focar a atenção na informação importante contida no texto; 2. *compact/concise*: quando a representação icónica simplifica uma informação escrita complexa; 3. *concrete*: a sua função é representativa,

²³⁰ Respetivamente do teórico da imagem J. Rodriguez Diéguez e dos investigadores Joel R. Levin e Richard E. Mayer.

apresenta objetivamente a informação contida no texto; 4. *coherent*: apresenta iconograficamente o conteúdo do texto, organiza ou estrutura a informação escrita de um modo mais sistemático (mapas, gráficos, organigramas); 5. *comprehensible*: quando a informação complexa do texto se torna mais fácil de compreender através da imagem (por exemplo: os textos científicos com um vocabulário próprio e conceitos complexos, são melhor compreendidos sob a forma de modelos icónicos); 6. *correspondent*: quando a imagem representa, através de analogias simples, relações entre conceitos não familiares para o aluno; 7. *codable*: quando a imagem se constitui como uma mnemónica de factos ou nomes pouco familiares ao aluno, tem uma função de transformação; 8. *collective recollection*: a imagem pode transformar-se em símbolo universal, generalizável, como a pomba da paz (pp. 116-117).

No contexto didático dos compêndios de Desenho analisados, e após o levantamento das funções da imagem no seu conjunto, foi possível identificar oito possibilidades no estudo da função-tipo da imagem (a mais evidente):

1. *explicativa*: explicação (teórica), imagem conceito-imprescindível;
2. *documental*: como documento, contém elementos singulares: materiais, nomes, datas, obras...;
3. *indicativa*: indicação de procedimento, de técnicas, “como traçar”, “como pintar”...;
4. *indicativa-atitudinal*: visa a mudança atitudinal: “a melhor maneira para...de...”;
5. *demonstrativa*: demonstração, exemplo de trabalhos ou obras;
6. *avaliativa*: parte de exercício/problema, de avaliação);
7. *várias funções*: mais do que uma função em simultâneo;
8. *função não identificada* (não identificada claramente qual a função em face do contexto).

Do número total, 793 imagens/unidades observadas nos seis manuais, 428 imagens provêm dos m5 e m6 (173+259, ou seja 54%). Por função da imagem, ocorre a seguinte ordenação, decrescente:

1. *indicativa* (208 presenças);
2. *explicativa* (206);
3. *demonstrativa* (161);
4. *documental* (117);
5. *avaliativa* (38);
6. *várias funções* (37);
7. *indicativa-atitudinal* (16);
8. *função não identificada* (10).

Assim, em termos absolutos, a função *indicativa* (fig. 225) e a *explicativa* (fig. 226) são as mais frequentes (gráficos 39 e 40). De referir que as funções de exposição-documentação (*explicativa*, *demonstrativa*, *documental*) (gráficos 41 e 42) com 484 registos, predominam largamente

sobre as funções de imposição (*indicativa*, *avaliativa* e *indicativa-atitudinal*), com 262 registos O manual de Desenho cumpriu uma vocação de aproximação à herança cultural portuguesa, no m3, m4, m5 e m6, ainda que sem uma perspetiva crítica.

Por manual, as três funções que mais se destacam, por ordem decrescente, são: no m1, em 66 registos: *explicativa* (29); *indicativa* (16) e *documental* (11); m2, em 94: *demonstrativa* (31), , *explicativa* (24) e *indicativa* (21); m3, em 156: *explicativa* (45), *indicativa* (41) e *demonstrativa* (33); m4, em 55: *demonstrativa* (16), *indicativa* (15) e *explicativa* (9); m5, em 173: *indicativa* (63), *explicativa* (35) e *demonstrativa* (33); m6, em 259: *documental* (77), *explicativa* (64) e *indicativa* (52).

Gráfico 39. Função da imagem: indicativa

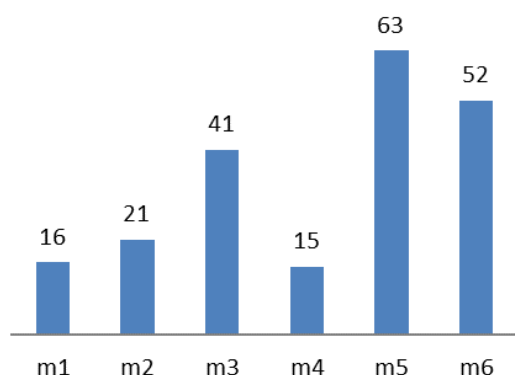


Gráfico 40. Função: explicativa

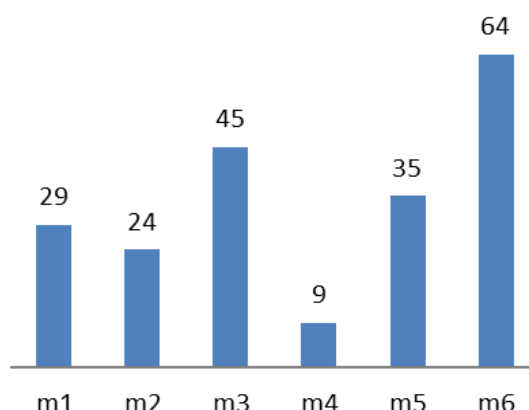


Gráfico 41. Função: demonstrativa

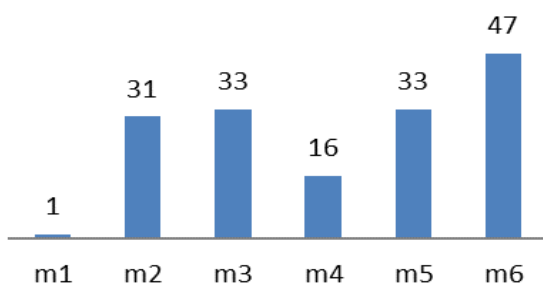
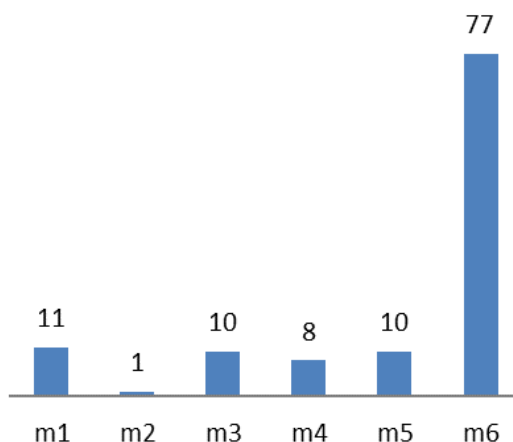


Gráfico 42. Função: documental



Nota-se uma distribuição das funções da imagem relativamente equilibrada, com exceção dos casos: no m1, não existe qualquer imagem com as funções *indicativa-atitudinal* ou não *identificada*; no m2, não ocorre qualquer imagem com função *indicativa-atitudinal*; no m4, não se encontram imagens com função *indicativa-atitudinal*, *avaliativa* ou não *identificada*. Estes três manuais, mantendo o padrão das observações anteriores, apresentam limitações também ao nível didático, quando comparados com os elaborados após 1950. A função *avaliativa* é mais valorizada no m5 (8%) e m3 (6%), ambos de Betâmio de Almeida, seguidos do m1 e m2 (5% cada) e, por fim, do m6 (3%), dos anos 60. O m4 não oferece propostas cuja função evidente seja a avaliação.

Fig. 225. Imagem com função *indicativa*, m3, p. 54 (esq.) e m6 est. LX, pormenores

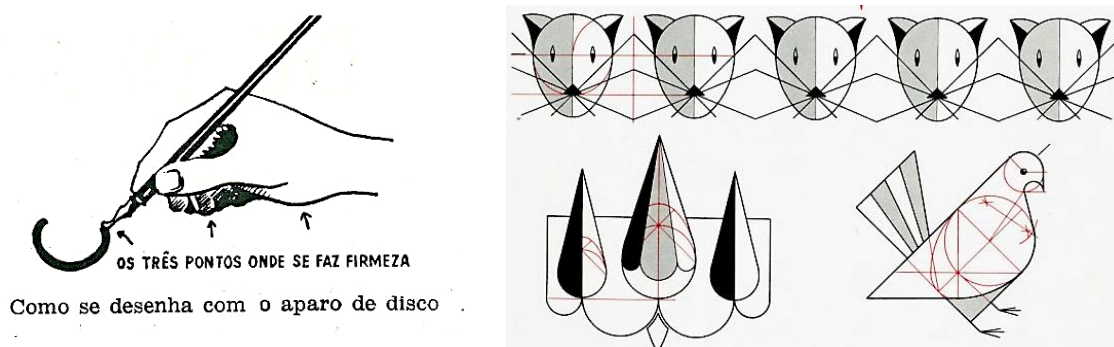
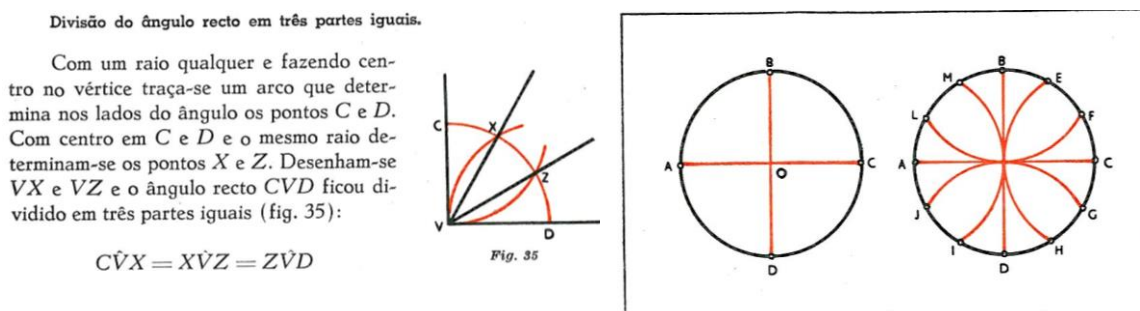


Fig. 226. Imagem com função *explicativa*, m3, p. 72 (esq.) e div. da circunferência, p. 73

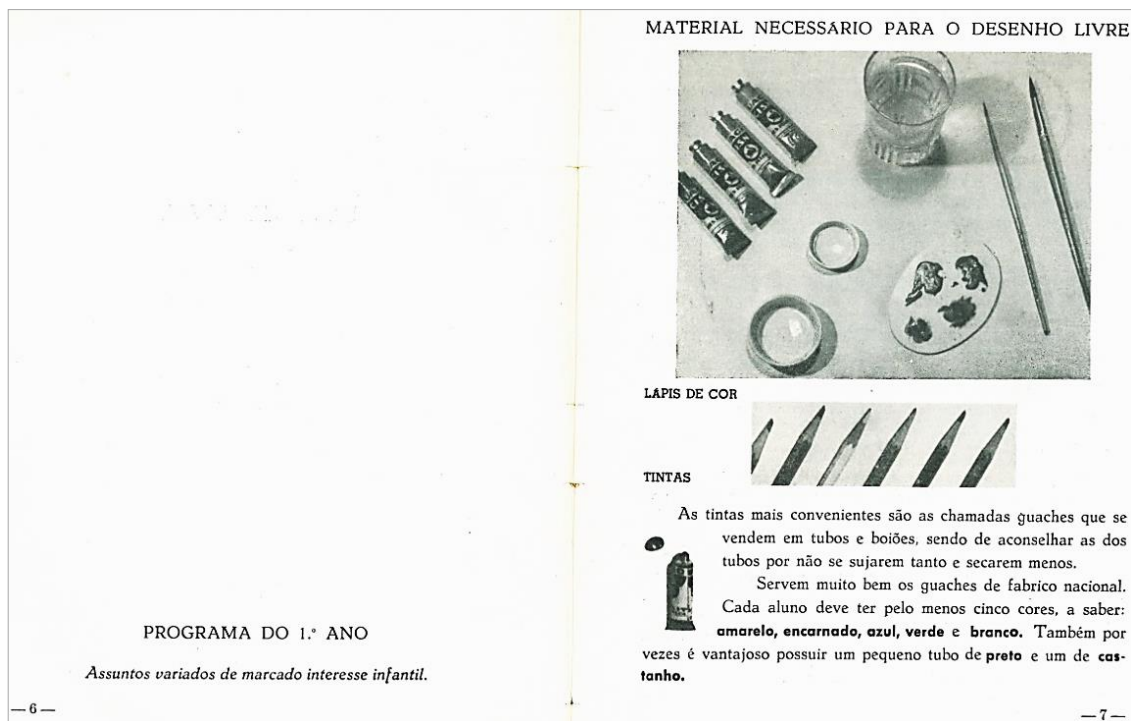


Atente-se que o contexto de produção e uso dos manuais, e o seu enquadramento legislativo e pedagógico, acusa uma grande transformação entre o início e o fim da ditadura e que os manuais respondem em cada momento ao que lhes é solicitado.

1.3. Imagem como organizador prévio

A imagem relativa aos assuntos estudados surge antes, no início ou depois do texto verbal? A ilustração está na introdução dos assuntos, no final, em complemento do texto? A visualização de imagens deve facilitar a aprendizagem dos temas para atingir melhores resultados. Diversos estudos revelam que os estudantes se relacionam com a imagem pelo lado afetivo, cognitivo ou estético, através de estratégias diversificadas de leitura, onde se destaca o papel do conhecimento prévio e as experiências de leitura anteriormente realizadas. O conhecimento prévio facilita a integração de informações verbais e a contextualização das imagens na página. Na conclusão de Perales e Jiménez (2002) é necessário conduzir, mediante palavras ou tarefas específicas, a leitura das imagens para assim otimizar os seus efeitos sobre a aprendizagem. A teoria da aprendizagem significativa (cf. Ausubel et al., 1980) propõe que na aprendizagem, por receção ou por descoberta, se relacione uma nova informação com conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Para que o conhecimento se tome como aprendizagem significativa, aquele autor defende a inclusão de *organizadores prévios*, um material introdutório, apresentado como ponte entre o conhecimento que o aluno já possui e o que vai adquirir. A fotografia com materiais conhecidos do aluno é um organizador (fig. 227):

Fig. 227. Imagem *organizador prévio*, m3, p. 7



Um organizador, verbal ou visual, é uma base estável para o material subsequente. O conhecimento enquanto produto dirige-se a um destinatário concreto, existe em função da interação com esse destinatário. O autor movimenta-se de acordo com as expectativas do observador – *horizonte de expectativas*: o conjunto de referências prévias que o leitor possui (conceito formulado por Hans Robert Jauss).

Nos primeiros dois manuais (1932 e 1940), as noções são expostas em contexto geral, solicitando ao aluno a visualização e posterior reprodução de figuras estereotipadas. Nos outros, encontramos sugestões de atividades que, de algum modo, permitem um tratamento a partir do meio envolvente do aluno, é caso do m3, m5 e m6. Não obstante o recurso a ambientes associados ao nosso país, muitos desenhos e fotografias, surgem num contexto vago e com alto grau de estilização. Excetuam-se as fotografias das construções arquitetónicas nacionais com os “arcos”, sempre identificadas. Imagens de trabalhos estrangeiro e da História da Arte, foram vistas no manual de 1932, (sobre arte da Grécia, Roma, Renascença...) e só regressaram com a chegada dos livros de Helena Abreu, no final da década de 1950. A observação do local, regional e nacional mistura-se agora com referências longínquas de África e Oriente.

O modelo de exposição de conteúdos segue preferencialmente o recurso ao verbal antes da apresentação de qualquer imagem relacionada com o tema. Em 688 imagens, 227 (33%) funcionaram na apresentação do conteúdo ou unidade temática como *organizador prévio* (gráfico 43). Isto é, surgiram antes ou no início do texto escrito, apelando ao conhecido do aluno, efetivando a “ponte” entre conhecimentos. A maioria das primeiras imagens dos conteúdos (461; 67%) – introduzidas em pleno desenvolvimento do texto, ou no final – não foi um *organizar prévio* (gráfico 44).

Gráfico 43. Imagem organizador prévio

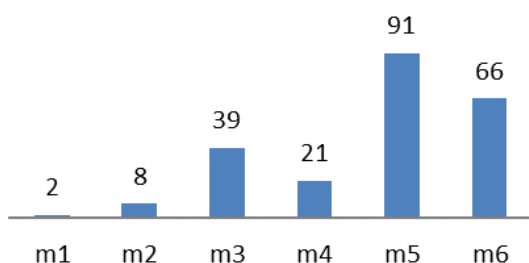
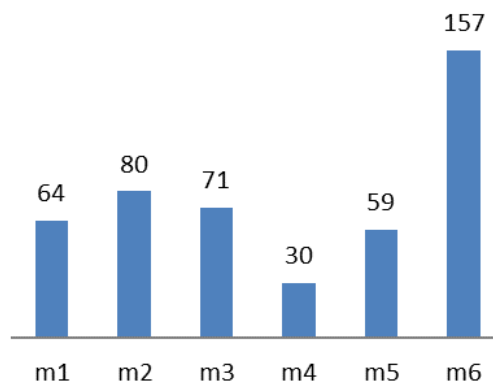


Gráfico 44. Imagem não organizador prévio



Por manual, predomina a imagem não *organizador prévio*, excetuando o m5 (de 1955) onde funciona maioritariamente como *organizador prévio* (59 em 91). Recordo que este manual tem assumidamente um considerável número de fotografias de trabalhos de alunos e de professores, de aspetos locais e objetos do meio, facto que poderá indiciar uma consciência didática na decisão do lugar da imagem no processo de ensino e de aprendizagem. O autor acreditava no poder transformador destas ilustrações na motivação dos alunos. No m3, m4 e m6 as duas utilizações da imagem são aproximadas. No m1 e m2 as diferenças são significativas: por regra o texto antecede a imagem. São manuais produzidos em obediência a outras concepções, as então em voga nos anos 20 e 30: um modelo enciclopédico em que o verbal ‘explica’ e a imagem ‘ilustra’.

3.3. Juízo de valor em relação ao tema ou imagem

No enunciado reside a “verdade” do imaginário disciplinar. O sujeito da enunciação emerge do discurso; assume-se pelos diversos signos a que recorre para a construção da narrativa; e define-se pelos conhecimentos e atitudes que defende. Enquanto no discurso didático republicano se regista contenção nos juízos de valor acerca dos temas tratados no Desenho, nos manuais do Estado Novo presencia-se uma situação inversa. Inicialmente, vemos um Desenho ‘reflexivo’, os autores desdobram-se em prefácios, explicações e textos de opinião sobre fundamentos da disciplina e incluem citações do Programa. Depois, anos 40 e 50, suportado no “livro único”, o discurso é contundente; e, finalmente, anos 60, é estratégico, na medida em que se procura dar maior resposta às exigências colocadas pela sociedade.

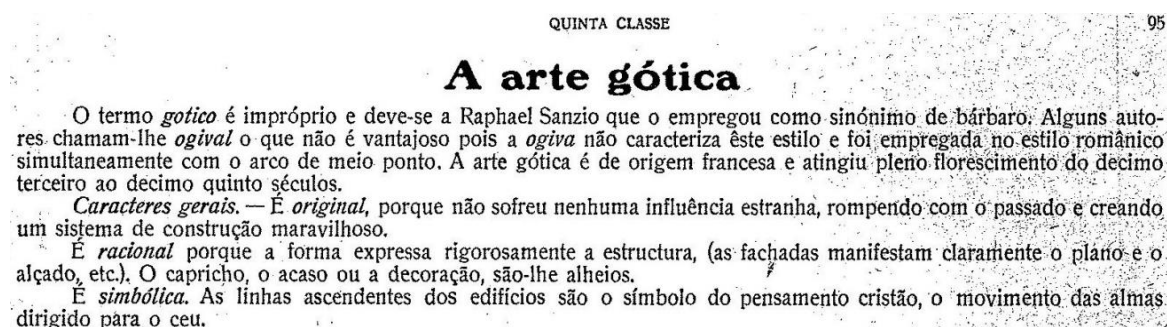
Na generalidade das imagens deteta-se conformidade entre o sentido próprio-explicito e o figurado-implícito, uma relação promotora de clareza discursiva, remetendo para segundo plano a perceção de conteúdo ideológico inerente. A imagem não prescinde de livres associações de conteúdo no seu interior, como entre o escrito e o falado. Se o sentido nas imagens familiares ao leitor-observador é imediato, menos aberto, porque a visualização oferece possibilidades de leitura pouco divergentes do sentido comum, nas imagens não familiares geram-se novos conteúdos informativos ou emocionais. No contexto de uma época com reais limitações no acesso à imagem impressa, ao livro, ao manual escolar e aos meios de comunicação visual, em geral, os fatores intervenientes nas imagens não familiares/alteradas foram extremamente influentes.

Contornando o questionamentos do leitor, a incidência do texto verbal sobre a imagem é por norma de caráter redundante do ponto de vista didático, com baixa representatividade de relações discrepantes (mais facilitadoras de opinião crítica). A tendência aponta para os modos e dizeres da tradição e exclusão do inusitado e do diferente. Trata-se de um aluno-alvo pouco ou nada familiarizado com o mundo da arte e da cultura, colocado à mercê do grande texto discursivo da nacionalidade. O objeto mostrado, quando alvo de comentário do autor ou de personagem de opinião autorizada, tem associada rica adjetivação, elogiosa ou depreciadora: entenda-se condicionamento do olhar; juízos de valor a integrar na mente dos futuros cidadãos fazedores de opinião.

No plano geral, o juízo de valor verifica-se no número e tamanho das imagens dedicadas, qualidade das reproduções (cor, brilho, resolução, contraste, etc.), assim como na quantidade relativa de páginas atribuídas a cada tema.

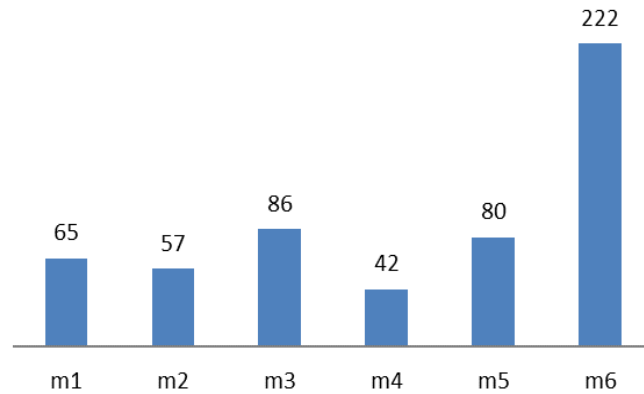
Por razões operativas, a referência “com juízo de valor”, relativamente à imagem, ao tema ou à técnica, na forma escrita, residiu na verificação e contagem da ocorrência de termos como o “mais bonito”; “mais delicado”; “melhor do que”, “notável”... O juízo de valor surge associado, essencialmente, à imagem figurativa.

Fig. 228. Juízo de valor no texto (extrato), m1, p. 95



Os manuais com maior relação de afirmações de juízo de valor por número de páginas apresentam-se de acordo com esta ordem decrescente: m6, m1, m3, m5, m2 e m4 (gráfico 45):

Gráfico 45. Juízo de valor na imagem ou tema



Os manuais do 3.º, 4.º e 5.º anos (m1, m4 e m6), são, em percentagem, mais propensos a afirmações deste tipo. Os dois com mais referências são o primeiro e o último do *corpus*, aqueles onde, justamente, existem mais páginas e descrições dedicadas aos conteúdos de História da Arte, das artes aplicadas e artesanato, sendo que o m6 apresenta mais referências do que o seu número de páginas. No m2 (surgido após a legislação reformadora de Carneiro Pacheco, em 1936) e no m4 os autores recorrem menos à opinião.

3.4. Legendagem

A natureza da enunciação discursiva encerra mecanismos modeladores do funcionamento e funções da disciplina. Os elementos da sua configuração foram tomados em conjunto, focando as linhas de conjugação desta componente no interior do manual. A legenda desempenha um papel fundamental, na delimitação do sentido da imagem: impõe ao evento visual balizas entre o denotativo e o conotativo. O seu objetivo último é auxiliar. Além de informar e esclarecer, contém comentários valorativos de pendor ideológico e propagandístico (não apenas na imagem de estatúária ou documentos históricos). Integrando o *layout* da página (disposição da informação, formato, tamanho, organização gráfica), contribui na legibilidade do manual, de tal forma que condiciona a qualidade da apresentação dos textos e, conseqüentemente, da aprendizagem. A melhor forma de garantir que uma imagem será

acessível a todos da mesma maneira é incluir-lhe uma legenda. As legendas oferecem contexto ao leitor.

Tanto o conteúdo quanto a forma da legenda têm a sua importância. A escolha dos caracteres, não é neutra. Todos os manuais, à exceção do m6, têm caracteres de traço fino e serifado, remetendo para uma concepção de texto clássico.

A legenda tanto cumpre o papel de âncora, na medida em que dá uma designação ou caracterização do objeto, entre outras possíveis, como faz ligação ao total da mensagem. Ligação estabelecida pela informação do tempo (data, estações do ano, hora...) e espaço.

A legendagem reveste-se das seguintes possibilidades: i. completa (quando a mesma apresenta três ou mais informações, tais como: autoria, data, técnica, materiais, medidas, localização da peça...); ii. legenda incompleta (menos de três informações ou só título); iii. parcial (legenda em apenas algumas imagens de um grupo); iv. sem legenda. A informação relativa foi igualmente considerada se encontrada no corpo do texto escrito. O critério teve a ver com a existência, ou não, de legenda e grau de explicação dos elementos das imagens. Todas as legendas foram contabilizadas. As imagens sem legenda são a maioria (710; 58%) – (gráfico 46), seguidas das que têm legenda completa (319; 32%) (gráfico 47), da legenda incompleta (195; 16%) e, por fim, das de legenda parcial (5; 4%).

Gráfico 46. Legendagem: sem legenda

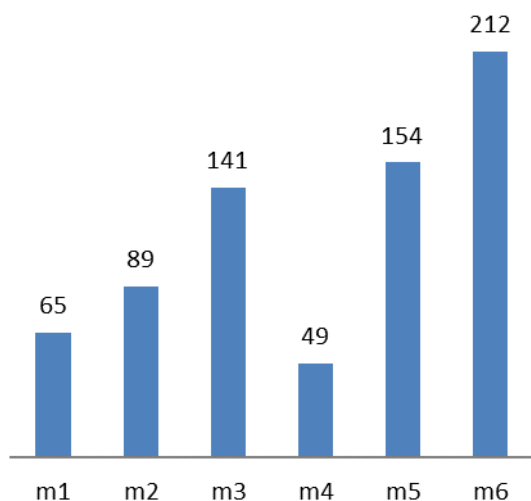
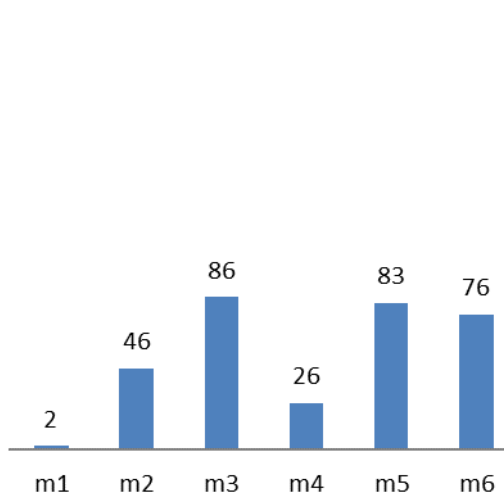


Gráfico 47. Legendagem: legenda completa



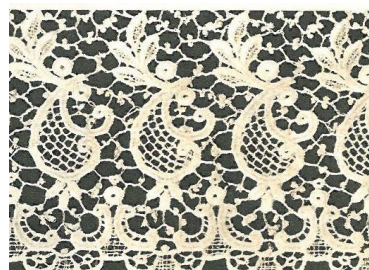
Por manual ocorre a mesma dominância, sendo que no m1 correspondem a 87%; m2 a 53%; m3 a 53%; m4 a 50%; m5 a 54%; e m6 a 63%. O m1 e o m6 revelam afinidades, pois ambos apresentam a maior relação de imagens sem legenda. Salienta-se, no que concerne à representação com legenda considerada completa, a seguinte ordenação: m3: 32%; m5: 29%; m2: 28%; m4: 27%; m6: 23%; e m1, apenas 3%. Ou seja, os manuais do 1.º ciclo são os que, didaticamente ajustados à faixa etária (1.º e 2.º ano), mais fundamentam/guiam a leitura da imagem.

Fig. 229. Legenda: completa (m3, p. 97) e incompleta (m3, p. 27)

Rosácea da Igreja da Graça — Século XIV — Santarém. Belo exemplo da lei da irradiação.



*Renda portuguesa
Séc. XIX*



3.5. Momento da imagem na unidade de aprendizagem

A que fase do processo de ensino e de aprendizagem está mais associada a imagem? Em que situação é mais convocada a desempenhar o seu papel? A organização dos textos nos manuais apresenta um conjunto de formas bastante diversificado. O momento em que a imagem é introduzida depende da função desempenhada no conteúdo programático e da validade no inter-relacionamento com o texto (pertinência da imagem).

Segundo Gérard e Roegiers (p. 61 ss.), o modelo de aprendizagem deve concordar com as principais etapas metodológicas que se podem encontrar na aquisição de um objeto de aprendizagem: 1.^a - *apresentação* (documento a observar; objeto ou situação a observar; comunicação dos objetivos); 2.^a - *revisão dos pré-requisitos*; 3.^a - *desenvolvimento* (estratégia da aprendizagem; atividades de desenvolvimento; ilustração, associação das ilustrações à compreensão do conteúdo); 4.^a - *aplicação* (exercícios orientados para a utilização da noção apreendida: exercícios do âmbito puramente escolar, em abstrato ou exercícios virados para a vida quotidiana, exemplo: “qual a quantidade de tinta para pintar...?”); 5.^a - *avaliação das aquisições* (se o conteúdo tiver exercícios de avaliação); 6.^a - *integração* (transferência vertical: aplicação dos saberes dentro da disciplina; transferência horizontal: relação com saberes de outras disciplinas). Cada uma destas etapas pode revestir distintas formas, conforme a conceção do processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com o uso que se faz do manual, algumas etapas podem ter uma presença diminuta ou, até, nem serem trabalhadas. Um manual concede importância às várias etapas, em função dos objetivos que pretende atingir: desenvolver métodos de observação ou resolver problemas é diferente de desenvolver a leitura, por exemplo.

Em conformidade com o Programa, o ensino do desenho concretizava-se progressivamente, desde a escola primária, partindo do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A metodologia²³¹ implicava: “uma sucessão de momentos de complexidade progressiva: recordação (associação de ideias, questionamento); observação (pela vista e pelo tato); nomenclatura técnica (respeitante à observação); exercícios (de conhecimento das formas e de nomenclatura técnica); aplicação em outros objetos; representação gráfica da forma (rigorosamente e à vista)”.

No *corpus* percecionam-se sete fases/momentos-chave da manifestação da imagem na apresentação dos conteúdos:

1. motivação (no início da apresentação do tema, imediatamente antes do texto, revisão de...);
2. desenvolvimento da aprendizagem (durante);
3. síntese (síntese/resumo/consolidação);

²³¹ Como a definiu Maria Clara Brito (2014, pp. 46-47), a propósito do compêndio para o 1.º ano dos liceus, de 1900, “o [manual] mais completo no que diz respeito à descrição dos procedimentos e das modalidades de ensino-aprendizagem”. Salvaguardando as distâncias e o facto de este manual se encontrar ligado à ‘didática estimográfica’ do princípio do século XX, a metodologia defendida nas aulas de Desenho não terá mudado substancialmente no decorrer do Estado Novo.

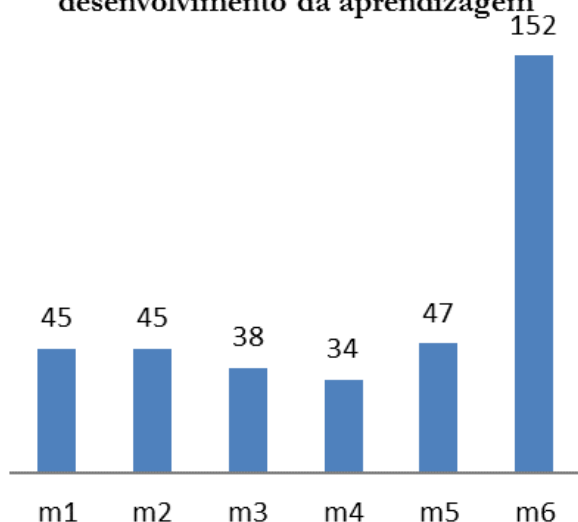
4. Avaliação da aprendizagem (momento de avaliação);
5. final da aprendizagem (no espaço final do texto ou do capítulo);
6. vários momentos de aprendizagem (vários momentos ou em texto intercalado com imagem);
7. sem relação com aprendizagem (redundante, fora do tema, do contexto de aprendizagem, sem relacionamento direto com o conteúdo anterior ou posterior).

A maioria das imagens surge no desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, “durante” a aula. No total das situações observadas (595 vezes), em que a imagem é primeiramente inserida em cada conteúdo/tema dos manuais, mais de metade das vezes (em 361) ela surge após uma introdução verbal do assunto. A distribuição pelos seis manuais obedeceu, por ordem decrescente, à seguinte ordenação:

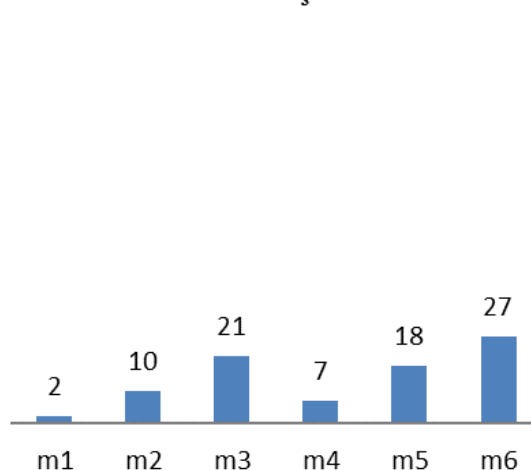
- 1- desenvolvimento da/durante a aprendizagem (361 vezes; 61%) - (gráfico 48);
- 2- motivação (85; 14%) - (gráfico 49);
- 3- final da aprendizagem (53; 9%);
- 4- momento de síntese (39; 7%);
- 5- avaliação (38);
- 6- sem relação com aprendizagem (11);
- 7- vários momentos (6).

Saliente-se que, apesar do peso dos dados, a maioria das imagens de maior dimensão é apresentada em momentos de síntese ou no final da aprendizagem, nomeadamente em estampas, excetuando o caso do m1 que as não tem. Por manual, ocorre a mesma manifestação do geral: a imagem é apresentada maioritariamente durante o processo da aula. Segue-se, no surgimento da imagem, o momento da motivação, excetuando o m1 em que o momento de síntese tem mais importância que o de motivação. No m2 a soma de todas as situações não correspondentes ao “durante” (45 em 86) é ligeiramente inferior a este (41 em 86), isto significa que existe neste manual alguma distribuição de opções na modalidade expositiva, relativamente aos restantes.

**Gráfico 48. Momento da imagem:
desenvolvimento da aprendizagem**

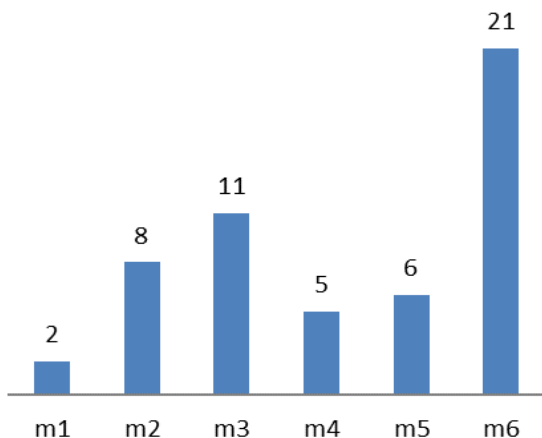


**Gráfico 49. Momento da imagem:
motivação**

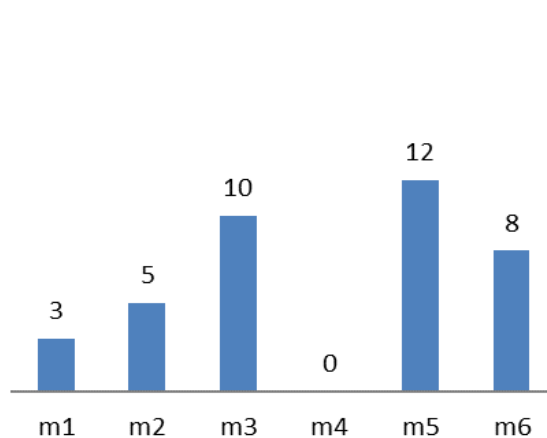


No m1, m4 e m6 não se constata o aparecimento de imagens sem relação com a aprendizagem; no m4 e m5 não ocorre a imagem em vários momentos; no m4 não se encontram imagens associadas a momentos de avaliação. Neste compêndio existe uma relação direta entre as definições e a sua aquisição: parte-se da definição do conceito, dá-se uma exemplificação e/ou exploração do conceito, como síntese ou guia de processo; deixa-se em aberto, ao professor, a decisão de, na sequência, desenhar. Saliente-se que no m2 (1940) a imagem sem relação imediata com a aprendizagem tem uma expressão superior aos restantes (10% das situações inventariadas no manual); no m3 a imagem no final da aprendizagem representa 13% (gráfico 50); no m5 a avaliação tem um peso de 14% (gráfico 51):

**Gráfico 50. Momento da imagem:
final da aprendizagem**



**Gráfico 51. Momento da imagem:
avaliação**



3.6. Enunciação e orientação na leitura da imagem

O texto verbal desempenha uma função vital na relação com a imagem, na medida em que contextualiza a informação apresentada. As imagens são acompanhadas de referências, para a sua interpretação e integração no tema da aula, em especial chamadas de atenção para pormenores, factos ou relações não perceptíveis numa primeira leitura? Os manuais incluem índice com a indicação da página de início de cada capítulo? Como ocorre a enunciação do autor através das suas ‘falas’?

Os diferentes temas do Desenho apresentados e ensinados tendem a converter-se em séries publicadas. As imagens adquirem perante o olhar um valor narrativo e sequencial. A imagem constitui-se relato coerente. No interior da sequência, a concordância relativamente ao assunto apresentado, seja na imagem única ou sequencial, contribui para a conexão da informação.

Quanto à caracterização do discurso pedagógico do facilitador da leitura das imagens e às marcas da enunciação (da exposição, do ato mediante o qual um sujeito, em dado contexto comunicativo, produz um enunciado), de um modo geral trata-se de um discurso onde prevalece a ilusão de que não existe um sujeito específico de enunciação. Os enunciados do Desenho

integram-se num discurso de “verdade”, com marcas de enunciação pouco vincadas, definidas em cada manual, de acordo com um quadro pedagógico e legislativo e situações de comunicação muito concretas, consoante se localize no prefácio, na apresentação do manual e Programa da disciplina, em enunciado de exercício, explicação de técnica, opinião, momento de motivação ou de interpelação ao autor, entre outras. Na maioria das situações o discurso é naturalizado como dado universal. Na visão de Sérgio Campos Matos (1990, p. 63), naturalizando-se, este género de discurso transmite a impressão de que qualquer destinatário poderia sustentá-lo em qualquer lugar ou tempo histórico, o que é conseguido, precisamente, através da dissimulação do narrador por detrás de uma aparente imparcialidade.

O sujeito da enunciação está ausente. Ressalvando as chamadas ao leitor por Betâmio de Almeida, no 1.º e 2.º ano, assiste-se à figura de um narrador distanciado – indo ao encontro da afirmação de que é precisamente naquilo que se diz sem que se conheça o lugar e as intenções do enunciador que mais eficazmente se veicula a ideologia (Reboul, 1980). O discurso do Desenho é marcado do ponto de vista da enunciação na terceira pessoa, embora não exclua as outras, como veremos. Os pronomes pessoais situam o sujeito em relação ao discurso. Distinguindo o papel atribuído às três pessoas gramaticais: a primeira é do *falante* ou *emissor*, ‘quem fala’, corresponde aos pronomes pessoais *eu*, no singular e *nós*, no plural; a segunda do *interlocutor* ou *ouvinte*, ‘com quem se fala’, recebe o discurso, corresponde aos pronomes *tu* e *vós*; a terceira, ‘de quem se fala’, é a do referente, da mensagem, do assunto, corresponde aos pronomes *ele*, *ela*, *eles*, *elas*.

Atendendo à estrutura narrativa, ou seja, à forma como o autor a organiza para criar a experiência da leitura, ela depende do que se pretende expressar com a ‘história’ contada. A figura do narrador tanto surge na primeira pessoa como na terceira. Na primeira, a ênfase recai na opinião da personagem que fala, nos seus sentimentos, pois é ele quem apresenta os factos. O narrador participa e situa-se próximo do leitor. Neste modo, é mais fácil criar empatia com o leitor. A narrativa na primeira pessoa expõe a personagem narrador ao conhecimento do leitor, pois diz muito sobre a sua personalidade, na forma como escolhe narrar os acontecimentos ou influenciar o leitor a interpretar a história a partir do seu ponto de vista. A narrativa ganha em autenticidade mas perde em extensão, o narrador tem um conhecimento limitado. Na linguagem formal do manual, o pronome ‘*nós*’ (e ‘*meu*’) – (fig. 230), é utilizado para imprimir um valor emotivo, de partilha, principalmente nos textos introdutórios, com mensagens direccionadas ao docente:

Fig. 230. Pronome 'nós', m2, p. 6

As notações que adoptamos conformam-se com as que utilizava,
na Faculdade de Ciências de Lisboa e no Instituto Superior
Técnico, o meu antigo e ilustre Professor e Ex.^{mo} Amigo
Dr. Luiz Guilherme Borges de Sequeira

Uma expressão de modéstia e comunhão de opiniões, ao fazer crer que o autor expressa a opinião coletiva, partilhada por toda a comunidade de leitores.

Com o foco da narrativa na segunda pessoa, 'nós' e 'tu' (fig. 231), o narrador confia na existência do leitor referindo-se a ele, interpelando-o explicitamente

Fig. 231. Interpelação ao leitor, m3, p. 85

SEGUNDO ANO

«Estamos no princípio do ano. A aula de desenho alegra-nos. Podemos observar os desenhos feitos no ano anterior que gostamos de ver e nos fazem sorrir. Já tínhamos saudades de desenhar e pintar. Nas férias que acabámos de passar observámos já tudo com um interesse novo, por pensarmos nos quadros que poderíamos fazer».
— Não é isto verdade, leitor pequeno?
Este ano cuidaremos mais da composição dos nossos quadros.

A utilização da segunda pessoa cria no leitor a sensação de que faz parte da narrativa e intervém no seu desenvolvimento. À suposta diminuição da distância entre narrador e leitor, corresponde o pressuposto do último aceitar passivamente o seu papel no diálogo estabelecido. Aflora nos manuais m3 e m5 uma intenção de objetivar convicções e posicionamentos de “gosto” e ideológicos e de envolver o leitor na comunicação, de fazer parte integrante do grupo/comunidade, de dar um sentimento de posse.

A narrativa na terceira pessoa permite ao leitor uma visão plural dos factos. O narrador, distanciado, não participa na história, porém conhece e vê ‘tudo’ o que é necessário, tem uma visão ampla. Ele regista o que lhe é exterior, desvaloriza os pensamentos das personagens-

alunos, é seletivo (quando se expressa em particular: “alunos mais novos” e “mais velhos”, no m2) e múltiplo: tem acesso a emoções, pensamentos e experiências, porque conhece as características das personagens e diferentes pontos de vista de atores e acontecimentos históricos (fig. 232):

Fig. 232. Informação (pormenor), 1.º ano, m2, p. 54

§ 150 —No primeiro ano o desenho à mão livre, de cópia de objectos, deve limitar-se, apenas, à linha, reservando-se o estudo do claro escuro (das sombras, como é costume dizer) para o 2.º e 3.º ano. Neste último deve, também, fazer-se o desenho esboço (*croquis*), de grande utilidade para a fixação

Fig. 233. Sobre Arte Indo-Portuguesa, m6, p. 72

39. Arte Indo-Portuguesa

Um sopro das civilizações orientais chega à Europa, mercê da descoberta pelos Portugueses do caminho marítimo para a Índia. Afluem a Lisboa as porcelanas chinesas, os marfins de Ceilão, o mobiliário e os bordados indianos — reveladores de novas concepções artísticas e de novas técnicas.

Pode dizer-se que Portugal teve o privilégio de revelar à Europa, com toda a sua sumptuosidade, as artes decorativas do Oriente.

Fig. 114 — Marfim afro-português. Foi também notável a influência dos Portugueses na arte africana do século XVI; ao contemplar este «saleiro», sentimos, esquecendo o seu primitivismo, os laços que o prendem ao manuelino.

«É mérito próprio dos Portugueses do século XVI — pouco frequente nos outros povos europeus da mesma época — o haver sabido apreciar o carácter e a originalidade da arte negra e haver conseguido a formação de um verdadeiro estilo misto». *Juan Ainaud*

Perante o leitor, a fórmula plural da terceira pessoa varia entre a neutralidade (sem fazer comentários), a crítica (comentário sobre diferentes aspetos), e a postura de submissão e de cortesia. No m2, constitui um sinal de respeito perante quem lê, “o autor” coloca-se à mercê:

Fig. 234. Pronome 'ele', m2, p. 9

Se aos Ex.^{mos} Colegas continuar a merecer aceitação o presente trabalho, aqui fica registado o indelével reconhecimento de

O AUTOR

Lisboa, Março de 1937.

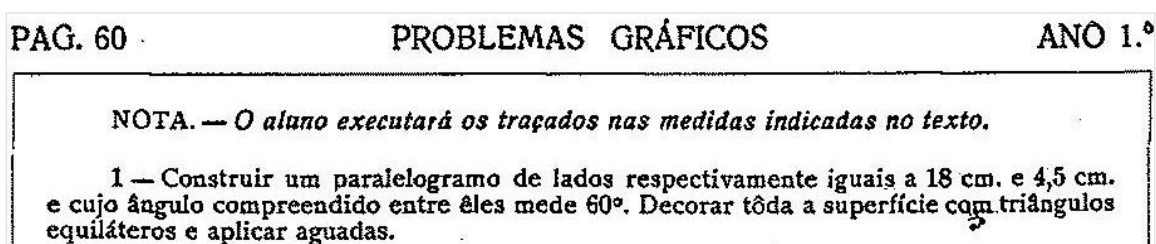
Outro ponto a considerar é a quem o autor se dirige. O exercício de reconstrução do interlocutor na projeção da narrativa faz-nos considerar dois sujeitos: o professor, no período entre guerras (m1, 1932 e m2, 1940) e o aluno, no pós II Guerra (m3 e m4, 1950; m5, 1955 e m6, 1963). Os autores da segunda fase dirigem-se aos leitores do seu tempo, criando o lastro sobre o qual vai assentar toda a interpretação do leitor, recorrendo a ferramentas narrativas (formas de passar informações para o leitor) como a contextualização, consistindo na partilha de informações (de factos relacionados com as personagens, sociedade ou ambiente físico) necessárias ao entendimento e apreciação história do objeto. Em todos os manuais nota-se a insistência na criação de uma consciência do Desenho, traduzida na perpetuação de uma cadeia de pensamentos/conceitos, imagens, palavras, práticas-experiências, por vezes sensações, compartilhadas na tentativa de reproduzir o 'saber', o 'estar' e a complexidade da disciplina.

Cumprindo o esperado, propõe-se uma interpretação literal dos textos. O autor conduz a percepção do aluno, com a maior precisão possível a conclusões inequívocas e fechadas, de modo a que nunca se apresentem dúvidas. Tais narrativas promovem um contexto em que qualquer leitor entende perfeitamente a importância relativa das várias informações, mesmo na coexistência com materiais simbólicos, práticas e eventos mais exigentes. Não há lugar no texto do manual para a interpretação ambígua ou de significados insinuados, pode existir, sim, uma interpretação aberta, no *paratexto* (conjunto dos elementos relacionados que enquadram uma obra como títulos, imagens, prefácio, nota de rodapé...) fornecido, onde o leitor deve encontrar um sentido, à luz dos valores e da história nacional. No que toca à clareza, a cronologia narrativa linear determina a ordem em que os eventos são apresentados: o 'enredo' é resultado de uma sequência de eventos por ordem cronológica, em função de uma relação de causa e efeito; o período narrativo (referente ao tempo passado, presente ou futuro) remete: a um passado distante, no m1 (da antiguidade ao barroco); à intemporalidade no m2 (não existem datas); à realidade temporal relativamente próxima (entre os séculos e a década, no m3 e m5); e à próxima e distante (entre a década e o milénio), como numa linha do tempo, no m4 e m6 (períodos da

História da Arte, desde a antiguidade a meados do século XX). Nos últimos quatro manuais, posteriores a 1950, a narrativa é construída com os olhos no tempo presente, ainda que virados para o passado, refletindo o mundo autorizado do livro único.

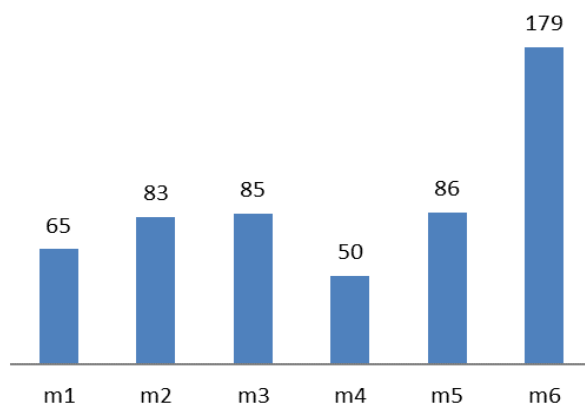
A análise das marcas de orientação da leitura das imagens no texto verbal atendeu, no interior dos manuais, à enumeração de: “orientações de leitura” e “sem orientações de...”. Pode dizer-se que as imagens com maior condicionamento do olhar e gestos do leitor, ao dirigir o seu tratamento, são aquelas que possuem comentário no texto:

Fig. 235. Orientação/explicação, em exercício, m2, p. 60



Relacionando o número de imagens com orientação de leitura e o número total de fontes de imagem (fotográficas e não fotográficas) regista-se que 60% das imagens (541) têm qualquer referência na mancha do texto verbal:

Gráfico 52. Orientação na leitura da imagem



É visível em todos os compêndios uma relação entre texto verbal e imagético. Por manual, verificam-se os seguintes valores, por ordem decrescente: m2 (95%); m4 (75%); m3 (66%); m1 (60%); m6 (53%); m5 (49%). Constatamos que o manual do período de maior fervor

ideológico, o m2 (de 1940), anterior à reforma de 1947, é o que apresenta maior ligação verbo-icónica e, portanto, uma interpretação mais ‘fechada’. Assim, enquanto neste são raras as imagens sem ligação ao texto verbal, pois praticamente a cada figura corresponde um parágrafo, no m1 (1932), m5 (1955) e m6 (1963), pelo contrário, existe muito menos rigor neste aspeto.

3.7. Tipo de saber na relação ativa com a imagem

Importa aprofundar a reflexão sobre as proposições, diretamente ligadas à aprendizagem de conhecimentos e atitudes e respetivas atividades, indicadas, ou associadas, no manual: quando se indica alguma coisa para o aluno fazer ou se o aluno faz/deverá fazer, em que a imagem é parte integrante da atividade ou exercício proposto. A atividade é exercida em objetos de aprendizagem.

Na ótica de Gérard e Roegiers (1998, pp. 47-49), “qualquer que seja a conceção que se tenha da aprendizagem podemos considerar que esta consiste em tornarmo-nos capazes de exercer uma atividade sobre um determinado objeto”. Segundo o nível de abstração, os objetos de aprendizagem podem ser classificados em quatro categorias: i. *factos particulares*, elementos ou acontecimentos singulares que não têm nenhum caráter de generalidade: a data de um acontecimento, uma fórmula química, o nome de uma pessoa, o título de um livro, a capital de um país, um sinal de trânsito, etc.; ii. *classes*, conjuntos de elementos que possuem pelo menos uma propriedade comum: noções de cor, as noções de triângulo, de frase, de verbo, de força, etc.). “Os conceitos são representações mentais provenientes de classes” (p. 48); iii. *relações*, proposições que contêm “variáveis”, termos gerais que podem assumir valores particulares (a fórmula da área do triângulo é um exemplo de relação), os termos podem ser substituídos por um objeto específico e as palavras por valores particulares relativos ao objeto designado. Fazem parte desta categoria as leis, as fórmulas, as regras, etc.; iv. *estruturas e sistemas*, são conjuntos de relações. Uma estrutura contém, simultaneamente, elementos e relações: uma teoria, um organograma, uma demonstração, um processo de decisão, um algoritmo, etc. Um mesmo objeto pode ser entidade particular ou estrutura, conforme o uso que dele se faz: uma cadeira é uma entidade particular para aquele que nela se senta, mas para o marceneiro que a construiu é uma estrutura.

Para os mesmos autores (1998), a atividade exercida nos diferentes objetos de aprendizagem, agrupa-se em cinco formas de saber:

1. *Saber-redizer/refazer*: “é uma atividade que consiste em poder redizer ou reconstituir uma mensagem aprendida ou transmitida, sem lhe introduzir transformações significativas. A situação na qual se exerce esta atividade é semelhante àquela em que se realizou a aprendizagem” (p. 50). Distingue-se o *saber-redizer* “textual” (a repetição palavra por palavra); o saber-redizer “transposto” (dizer a mesma coisa, utilizando termos próprios ou sob uma outra forma, noutra linguagem, por exemplo). Paralelamente, o *saber-refazer*, consiste na reprodução pura e simples de gestos aprendidos (na mesma situação). O desenvolvimento destas capacidades permite uma adaptação rápida do indivíduo às situações da vida corrente. Os conceitos são apresentados em contexto geral, solicitando-se ao aluno repetição da informação (incide na reprodução de estereótipos, insuficiente manipulação e integração do conceito; observação do local-nacional; insuficiente extensão a realidades espaciais ou temporais longínquas...

2. *Saber-fazer cognitivo*: é uma atividade cognitiva mais elaborada, necessita de trabalho cognitivo de transformação de mensagens; tem a ver, particularmente, com atividades cognitivas de base: distinguir o essencial do acessório; elaborar o plano de um texto; redigir uma síntese; resolver um problema; comparar dados; formular hipóteses; deduzir conclusões, etc. (p. 50). Estas atividades são desenvolvidas quando a situação não é estruturalmente semelhante à que serviu de base para a sua aprendizagem.

3. *Saber-fazer gestual*: designa um conjunto de atividades de predominância gestual (necessitam de controlo cinestésico), por exemplo: fresar uma peça mecânica; aprender a fazer a curva num velocípede; manobrar com precisão; manusear um compasso, etc. O *saber-fazer gestual* distingue-se do *saber-refazer gestual* devido ao facto de a atividade ser exercida numa situação diferente e implicar mais do que uma simples repetição de gestos (p. 50).

4. *Saber-ser*: comportamentos/hábitos/atitude/opiniões/percepções. O *saber-ser* engloba atitudes e comportamentos, pelos quais um indivíduo, através do ‘agir’ e ‘reagir’, manifesta a sua própria forma de apreender, a pessoa (o autoconceito, a autoestima, ou outros) e a vida em geral. É um comportamento em situação, instalado nos hábitos e atitudes do indivíduo, que engloba representações (opiniões, percepções, crenças...), tal como “modos de seleção dos estímulos (a árvore vista pelo poeta ou pelo lenhador) que influenciam os comportamentos”. O *saber-ser* reenvia sempre para um sistema de valores (implícitos ou explícitos, declarados ou não, vividos ou não), integrando os três domínios de atividades precedentes (p. 51).

5. *Saber-tornar-se*: é um nível superior de domínio de atividades; aprender a integrar, a dar sentido aos saberes adquiridos, a saber transferi-los. Trata-se da atividade que apela à capacidade

do sujeito em impor a si próprio um projeto: em elaborá-lo, planificá-lo, realizá-lo, avaliá-lo e ajustá-lo. É um percurso complexo, com diversas etapas: saber antecipar um estádio futuro; integrar elementos que resultam das escolhas do indivíduo e das limitações do meio e regulá-los em função do estádio visado; e agir em conformidade. O *saber-tornar-se* integra todas as dimensões anteriores.

Os diferentes saberes são interdependentes: atividades consideradas do domínio do *saber-fazer cognitivo*, necessitam de um *saber-redi*zer, exigem um *saber-fazer gestual* (o ato psicomotor de escrever, por exemplo) e implicam ou revelam um determinado *saber-ser*.

Com base nesta proposta, percecionamos cinco tipos de saber nos manuais:

1. *Saber-redi*zer/*refa*zer: na atividade de reprodução pura dos saberes/gestos/processos (saber 1);
2. *Saber-fa*zer *cognitivo*: na atividade de transformação/síntese/resolução de problemas (saber 2);
3. *Saber-fa*zer *gestual*: no controlo gestual, cinestésico; aplicação de técnicas/práticas... (saber 3);
4. *Saber-ser*: no apelo a comportamentos/hábitos/atitude/opiniões/percepções... (saber 4);
5. *Saber simultâneo*: quando ocorre mais do que um saber, sem nenhum dominante (saber 5).

Em 136 situações de aprendizagem ativa com a imagem (apenas 15% do total das fontes), foi possível atribuir um tipo de saber na relação ativa com a imagem. Em termos absolutos, o conjunto das imagens com um *saber* acoplado, distribui-se assim, por ordem decrescente:

- 1.º - *Saber-fa*zer *cognitivo* (38 vezes, 28% do total) (fig. 236);
- 2.º - *Saber-fa*zer *gestual* (31; 23%) (fig. 237);
- 3.º - *Saber-redi*zer/*refa*zer (30; 22%);
- 4.º - *Saber simultâneo* (26; 19%);
- 5.º - *Saber-ser* (11; 8%).

Fazendo jus aos objetivos elitistas do Liceu, a proposta de trabalho que mais implica o aluno é de índole cognitiva (gráfico 53). Sucede-lhe o *gestual* – é uma disciplina prática! (gráfico 54); o *redi*zer/*refa*zer, da reprodução, basicamente (gráfico 55); o *simultâneo*, com foco no processo (gráfico 56); e, finalmente, o *saber ser*, no treino dos gestos e das atitudes, transversal, mas não dominante, em todos os outros.

Fig. 236. *Saber-fazer cognitivo* (pormenor), m6, p. 12

Como exercício, podem os alunos tomar, de um baralho, uma ou duas cartas de jogar, desenhando-as em variadas posições.

De início devem preferir-se as posições horizontais ou verticais e evitar-se as oblíquas, de mais difícil representação.

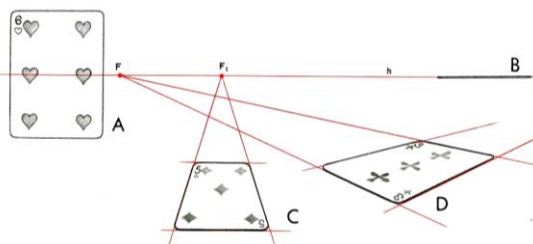
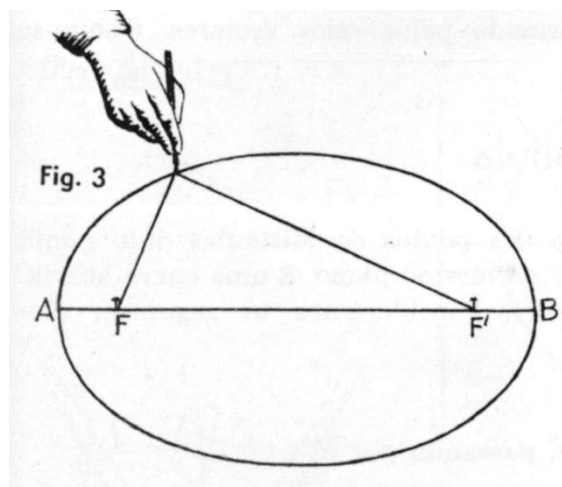


Fig. 237. *Saber-fazer gestual*, m4, est. XXIII

56— Na fig. 3 está representado o *processo do jardineiro* (adaptação do que os jardineiros usam para construção de canteiros com forma elíptica).

OPERAÇÕES: 1) Fixar alfinetes em F e F' e prender-lhes um fio forte, de grandeza igual a \overline{AB} ; esticá-lo com o auxílio da ponta de um lápis.

2) Rodar o lápis, fazendo com que a ponta risque o papel. A curva resultante é a elipse.



Nos manuais, percentualmente, a apresentação dos vários saberes seguiu esta ordem: m6 (38; 28%); m4 (32; 24%); m5 (27; 20%); m3 (20; 15%); m2 (15; 11%); m1 (4; 3%). Estes dois últimos manuais apelam substancialmente menos à participação do aluno nas atividades e construção do conhecimento. O *saber-fazer cognitivo* é o mais presente individualmente em três manuais (m1, m4 e m6); o *redizer/refazer* no m2; o *saber simultâneo*, em dois (m3 e m5).

Gráfico 53. Saber fazer cognitivo

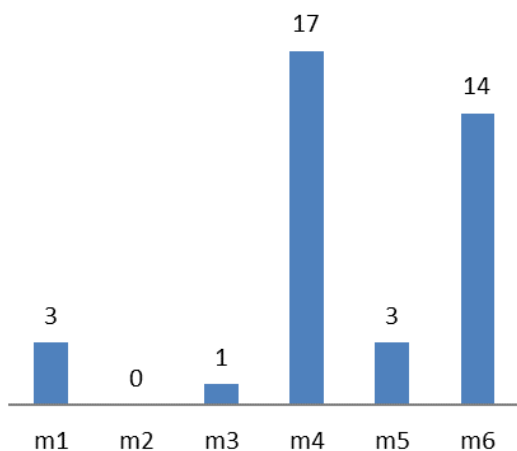


Gráfico 54. Saber fazer gestual

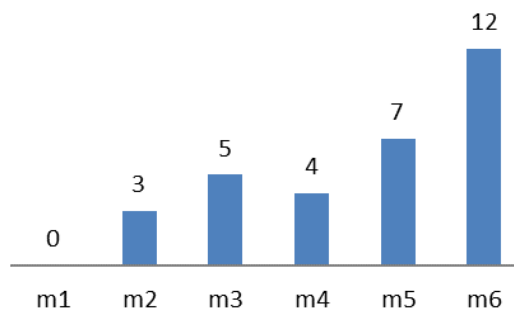


Gráfico 55. Saber redizer/refazer

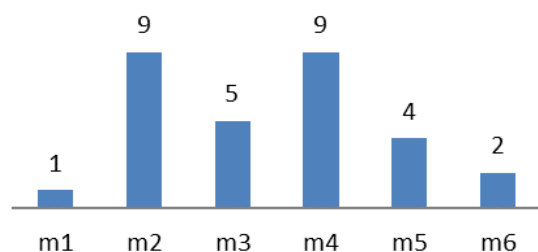
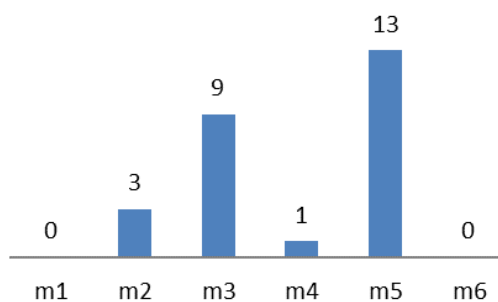


Gráfico 56. Saber simultâneo



De salientar que o m1, o m4 e o m6, todos do 2.º ciclo (3.º, 4.º e 5.º ano) privilegiam o *saber-fazer cognitivo*, portanto, atividades de transformação/síntese/resolução de problemas. O m3 e o m5, do 1.º ciclo (1.º e 2.º ano), ambos de Betâmio, apostam no *saber simultâneo*, optando pelo trabalho em mais do que um tipo de saber. A inclusão de temas do interesse dos alunos devia ativar o processo de aprendizagem pelo envolvimento pessoal. O m2 (de 1940) valoriza, isolado, o *saber redizer/refazer* em atividades de reprodução dos saberes e gestos apreendidos. Neste, a veiculação “não questionadora” dos conhecimentos assume forma de consagração, a experiência do exercício confirma a “verdade” do manual.

Considerando as funções dos manuais em geral (quadro 28), os compêndios de Desenho, no seu ecletismo, reúnem a “função principal” e formas de *saber*, de cinco manuais-tipo (cf. Gérard & Roegiers, 1998):

Quadro 28. Tipo e funções do manual em geral, no compêndio de Desenho		
Tipo de manual	Função principal	Função secundária
1. Manual <i>tradicional</i> (composto essencialmente de informação e exercícios)	– Transmissão de conhecimentos	– Consolidação das aquisições – Educação social e cultural
2. Manual <i>comum</i> (constituído por documentos de base para as aprendizagens, ex.: documentos históricos, esquemas, definições)	– Desenvolvimento de capacidades e competências	– Transmissão de conhecimentos – Referência – Educação social e cultural
3. Manual <i>do professor</i> (constituído essencialmente por propostas de situações de integração)	– Ajuda na integração das aquisições	– Consolidação das aquisições – Avaliação das aquisições
4. Manual <i>saber-ser</i> (de Ciências Sociais; Higiene; Ed. Cívica; Economia Doméstica..., quando a função de aquisição do <i>saber-ser</i> em sociedade é predominante)	– Educação social e cultural	– Desenvolvimento de capacidades e de competências – Ajuda na integração das aquisições
5. Manual <i>referência</i> (dicionário, gramática, prontuário, tratado, guia, instruções de...)	– Referência	– Transmissão de conhecimentos

O manual do Estado Novo encarnou todas estas funções-tipo: 1. manual ‘tradicional’, composto por informação e exercícios (aplica-se principalmente ao m1); 2. manual ‘comum’, constituído por informações de base para as aprendizagens: documentos históricos, esquemas, definições (m2, m3, m4, m5 e m6); 3. manual ‘do professor’, essencialmente constituído de propostas de situações de integração (m1, m2); 4. manual ‘saber-ser’, próprio das Ciências Sociais; Higiene; Educação Cívica; Economia Doméstica..., quando é essencial a função de aquisição do *saber-ser* em sociedade (m3, m4, m5, m6); 5. manual ‘referência’, nas formas de dicionário, gramática, prontuário, tratado, guia... (m2, m4, m6).

3.8. Verbo em exercício-problema com ligação à imagem

A inclusão de exercícios no manual é uma questão metodológica e política. O facto de haver um exercício indicia que o conteúdo é essencial e o assunto deve ser estudado e retido – a imagem associada é ‘importante’. O exercício prende a atenção. Se tiver imagem articulada o seu efeito aumenta exponencialmente, ela é também agente motivador da aprendizagem.

No estudo do verbo, em exercício-problema com ligação à imagem, para perceber o tipo de ação solicitada ao aluno, o objetivo foi caracterizar sumariamente os gestos e métodos da dimensão didática. Efetuei um levantamento nas páginas dos manuais, de todas as atividades que implicam a atuação do aluno com recurso à imagem, tendo como domínio de referência o desenho (*geométrico, livre, à vista, de composição decorativa...*). A diferentes tarefas correspondem diferentes dimensões da disciplina. Todos os manuais contemplam exercícios.

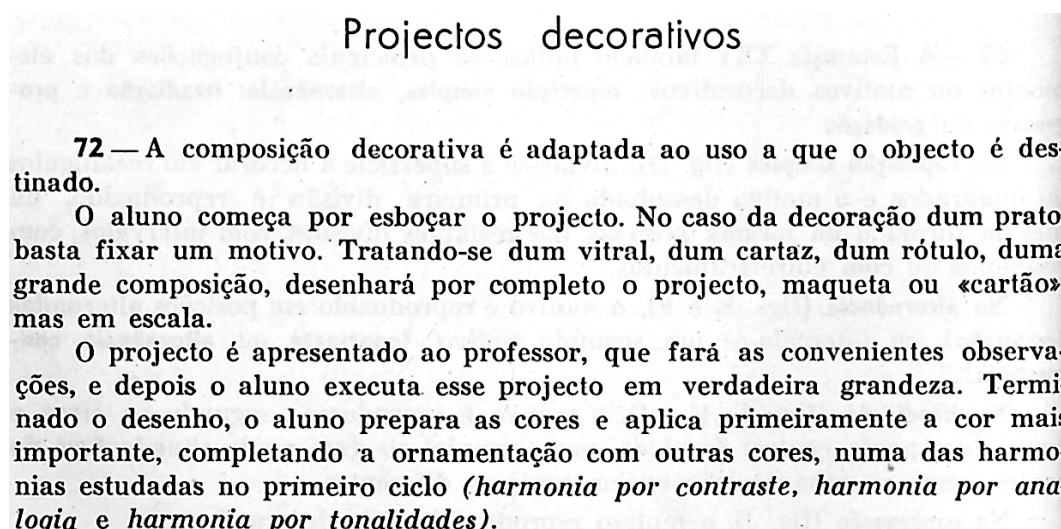
No m1, o autor inclui duas situações específicas de exercício a que dá nome de “Um problema”, no restante recorre a explicações, mantendo uma postura de cordialidade, afirmando, no tema *quadrantes*: “Supúnhamos dois planos perpendiculares entre si [...]. Se escolhermos um ponto qualquer do espaço [...]. Os quadrantes numeram-se conforme a posição [...]. Vejamos agora como se pode definir a posição dum ponto no espaço [...]. A *cota* e o *afastamento* tomam o nome comum de *projetantes* [...]” (m1, p. 4). No m2, em *desenho geométrico*, apresenta-se “Exercícios gráficos”, uma longa lista de propostas de trabalho de consolidação e avaliação, em que o autor expõe claramente: “Nota: – O aluno executará os traçados nas medidas indicadas no texto [...]”; em “Problemas gráficos” (no 1.º): “6 – Construir um quadrado de lado igual a 15, 6 cm. Traçar uma diagonal e dividi-la em 3 partes iguais [...]. Aplicar aguadas” (p. 60). No 2.º e 3.º ano, mantém-se o figurino: “7 – Decorar com ogivas e com folhas estilizadas um círculo de 10 cm de raio. Aplicar aguadas.” (p. 126). O mesmo Augusto do Nascimento, em *desenho à mão livre*, “objetos de uso comum”, diz taxativamente que “A cópia de qualquer modelo é uma construção geométrica feita à simples vista e à mão livre [...]”. As figuras seguintes mostram as fases por que deve passar a “cópia dos modelos apresentados e as construções geométricas que lhes são aplicáveis” (p. 55).

No m3 e m5, Betâmio, não deixa de dar sugestões e incentivos, pelas palavras: ‘desenhe’, ‘ponha’, ‘não esqueça’, etc. Utiliza, em “Exercícios”, na revisão/síntese dos traçados geométricos, termos como ‘desenha-se’, ‘traça-se’, ‘fixa-se’, ‘constrói-se’, etc., e enunciações como “Olhando a figura vemos facilmente que dividindo ao meio os arcos [...]” (p. 69). Mostra

regularmente preocupação com o processo didático: “Exercícios baseados na construção do quadrado. Deve em primeiro lugar procurar-se compreender como se constrói o desenho e seguidamente executá-lo com cerca do dobro das dimensões. Este conselho serve também para as folhas seguintes [...]” (m3, p. 74).

Por vezes, e após uma contextualização e explicação escrita, na *composição decorativa* ou no *desenho à vista*, são dadas instruções para orientar a execução: “o aluno começa por esboçar o projeto [...]” (fig. 238). Neste texto, os professores Faria de Castro empregam os verbos “esboçar”, “fixar”, “desenhar”, “executar”, “preparar”, “aplicar”...:

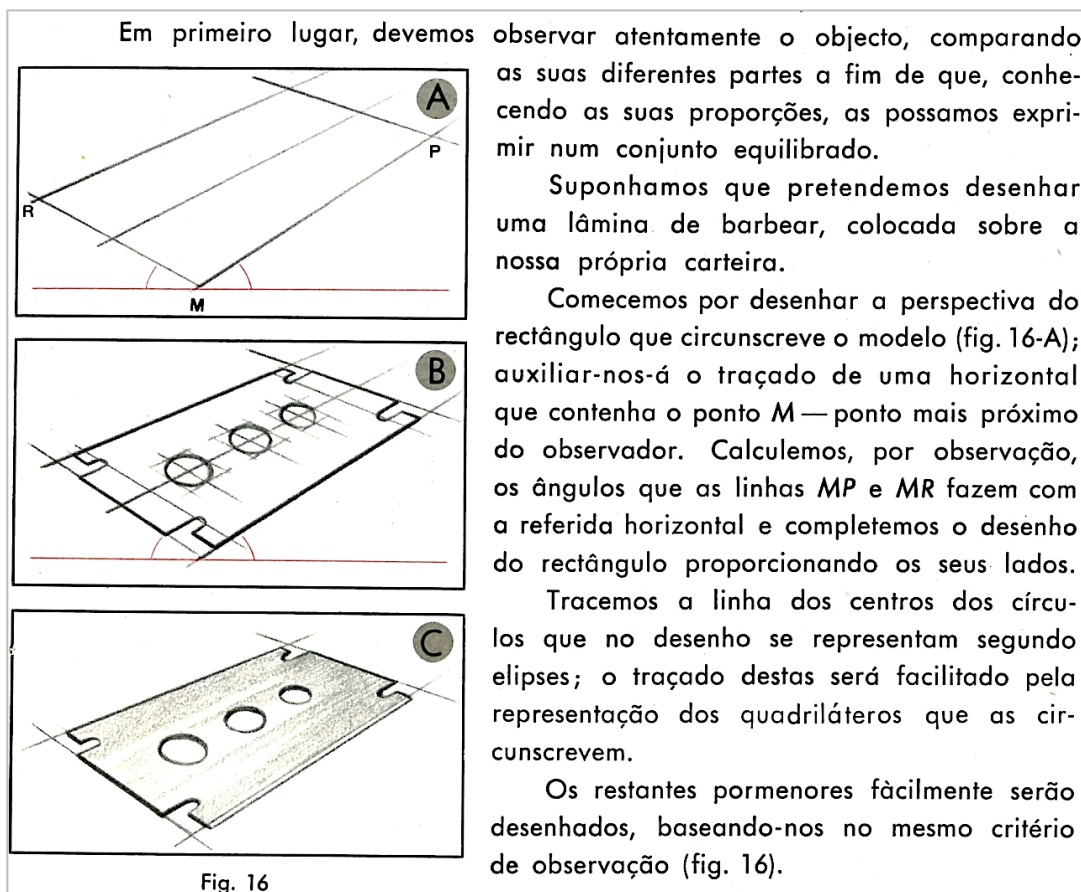
Fig. 238. Indicação de exercício, m4, p. 48



No m4 e m6 os autores fornecem, na geometria, um modelo de apresentação dos conhecimentos seguindo uma sequência padrão – i. *enunciação*, ii. *dado*; iii. *operação*; iv. *Solução* –, de modo a que o professor, na sua aula, o adapte na realização de exercícios, como se verifica no exemplo: “Vamos estudar as propriedades geométricas desta cónica [parábola], as quais nos permitem desenhá-la corretamente [...]” (m6, p. 119).

Helena Abreu e Pessegueiro Miranda (m6) introduzem um tema do seguinte modo: “Pelo que vimos o desenho de objetos de expressão plana não terá grande dificuldade [...]” (p. 14). Elaboram, depois, uma demonstração, onde constam os verbos “observar”, “comparar”, “exprimir”, “supor”, “desenhar”, “calcular”, “traçar”...:

Fig. 239. Explicação do desenho de objetos de expressão plana (pormenor), m6, p. 14



Os exercícios obedecem a um padrão metodológico (expositivo) cuja estabilização ocorre na década de 1940, quanto à importância dos assuntos, quantidade de informação e adequação ao Programa. No seguimento da reforma de Carneiro Pacheco, o *desenho geométrico* nunca deveria superar em importância as outras modalidades. A parte final de cada capítulo é, em regra, constituída por “atividades e exercícios de aplicação”

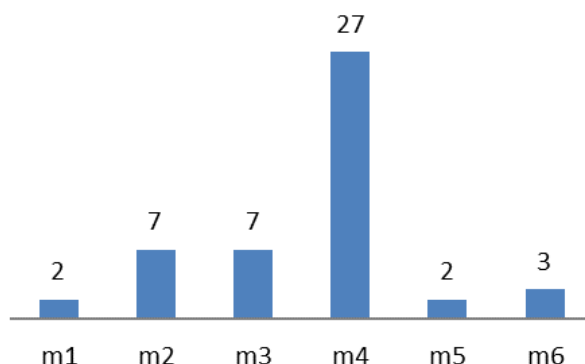
Após verificação de todas as situações de exercício, declaradas ou não (i.e., sempre que se encontrou a classe gramatical verbo), com imagem associada, nos seis compêndios, e tendo em conta a enorme quantidade de dados, optei pela transcrição dos três primeiros verbos do enunciado de cada exercício, acreditando que os mesmos são, por si só, definidores do tipo de tarefa solicitada e pessoa a formar. Obteve-se a seguinte listagem, extraída de 121 exercícios:

Quadro 29. Verbos nos exercícios com imagem (por frequência)					
Verbo	Número de vezes	Verbo	Número de vezes	Verbo	Número de vezes
desenhar	21	representar	3	localizar	1
observar	18	contornar	3	levantar	1
aplicar	17	treinar	2	inscrever	1
construir	16	sugerir	2	estudar	1
dividir	14	repetir	2	estabelecer	1
executar	12	passar	2	enriquecer	1
fazer	11	inventar	2	dirigir	1
procurar	10	indicar	2	dever	1
recapitular	10	imaginar	2	descobrir	1
ensaiar	9	expressar	2	copiar	1
estilizar	7	escolher	2	considerar	1
unir	6	elaborar	2	colorir	1
marcar	6	dobrar	2	calcular	1
decorar	6	compreender	2	apresentar	1
descrever	5	atintar	2	apagar	1
realizar	5	apertar	2	analisar	1
munir	4	anotar	2	medir	1
exercitar	4	ver	1	achar	1
esboçar	4	supor	1	rebater	1
determinar	4	possuir	1	prolongar	1
saber	4	pintar	1	--	--
tomar	3	pegar	1	--	--

Por manual, comparativamente ao seu número de imagens, constata-se que os que têm maior foco na ação associada à imagem são: m4 (40% dos exercícios); m2 (8%); e m3 (5%). O m1 (2%), m5 (1%) e m6 (1%) são, neste aspeto, pouco efetivos, devido em grande parte, depreendo, à metodologia adotada de desvalorização da componente de reprodução direta dos

enunciados propostos, recorrendo, antes, à explicação dos mesmos (por escrita ou imagem), cabendo depois ao professor orientar os exercícios (gráfico 57):

Gráfico 57. Verbos em exercício com imagem



Nos verbos mais adotados nos compêndios, em quatro décadas, pressente-se a afirmação do desígnio educativo do Desenho. Mais do que promover a criatividade, o pensamento divergente, crítico, interessou conformar a mente e disciplinar o corpo. Os resultados da listagem apurada confirmam-no plenamente: desenhar; observar; construir; aplicar; dividir; executar; fazer; procurar; recapitular; ensaiar; estilizar; unir... Às solicitações expressas em formas verbais de ação (desenha, traça, realiza) o aluno responde com tarefas de natureza exclusivamente prática. Os autores recorrem ainda, em abundância, à utilização de verbos (“presumir”, “supor”, “tomar”...) e advérbios modalizadores (“talvez”, “sem dúvida”, “possivelmente”...), termos que reforçam a aceitação acrítica dos enunciados e ações que tolgem a capacidade de intervenção do aluno enquanto indivíduo (Vieira, 2003) ²³².

²³² Rui Marques Vieira (2003, pp. 2-3, 6) socorrendo-se de contributos de vários especialistas da problemática do desenvolvimento do pensamento crítico (‘pc’) regista considerações sobre este pensamento. Fazendo uma adaptação de algumas das suas ideias-chave, realço que: o ‘pc’ crítico é parte da preparação necessária aos estudantes para participarem efectivamente na tomada de decisão democrática; os cidadãos e cidadãs para terem vidas pessoais compensadoras precisam de usar capacidades de ‘pc’; “instilar” o ‘pc’ nos alunos permite-lhes tornarem-se aprendizes independentes; cada indivíduo, de modo a ter um melhor controlo sobre a sua vida a nível pessoal, deve aplicar capacidades de ‘pc’; o ‘pc’ “é criador e produtivo e, por isso, não repetitivo. Reelabora o que se aprende”. As capacidades de ‘pc’, poderão ser especialmente úteis aos cidadãos na formação do seu comportamento de voto e decisões como consumidores, bem como na melhoria da autoconfiança, pelo incremento da sua independência intelectual.

O exercício é o remate previsível do círculo definido entre a exposição, a aquisição e a síntese: raramente se apela à transformação ou à reformulação dos saberes, ao ajustamento de soluções, à alteração de formas ou cores. Visou-se a reprodução (o *saber*), a construção (o *saber-fazer*) e a conformação (o *saber-ser*). Obviamente surgem exceções, mais notadas nos quatro últimos manuais, do m3 ao m6 (fig. 240 e 241), que, embora realizados por autores artistas, são todos da categoria livro-único:

Fig. 240. Visão-exposição tipo, estilização (pormenor), m4, p. 42

Estilizar é sacrificar os pormenores e conservar apenas o que há de característico no elemento escolhido. E este deve ser estilizado para ser considerado como decorativo; não basta copiá-lo do natural.
A cor natural não interessa. A estilização é um trabalho de imaginação, de criação.
Os estudos do natural, a estilização e a disposição sobre eixos (linhas horizontais, verticais, oblíquas) e sobre curvas e outras figuras geométricas são as fases preparatórias da composição decorativa. O aluno não esquecerá a técnica

Fig. 241. Visão-direção da atividade 'Projeto de vitral' (pormenor), m6, p. 90

Como exemplo das noções expostas, apresentamos o projecto dum pequeno vitral (fig. 146) executado a partir duma "aguarela" (fig. 145).

Note-se que no vitral as cores estão mais intensas, o que permite obter um aspecto mais decorativo; repare-se ainda que todos os pormenores secundários foram suprimidos e que o céu e o rio foram divididos em zonas, pintadas em tons diversos.

A partir de 1950, no m3 e m5, 1.º ciclo, encontramos esforços para a imaginação, motivação e significação das aprendizagens do aluno, fornecendo um ambiente imagético menos teórico e criado a partir do meio nacional, com predomínio de cenas do campo, trabalho manual, relações pessoais e familiares. O m4, do 2.º ciclo, apela, a espaços, à imaginação: "a estilização é um trabalho de imaginação, de criação". O m6, igualmente, vai promover, na realização dos trabalhos de "Aplicações práticas da composição decorativa", alguma liberdade quanto a meios, técnicas e materiais, mas não nos fins, que se mantêm decorativos ou utilitários.

IV: IDEOLOGIA

A nação é uma simbolização coletiva e, como toda a simbolização, é um campo de luta permanente, [...] em todo o lado.

Jacques Rancière, 2016

Neste capítulo analiso aspetos da ideologia, quanto a contexto a montante da produção de obra de autor, relevância da imagem na página e inventário de elementos presentes na imagem não esquemática.

1. Contexto a montante da produção de obra de autor

O contexto a montante, quanto a título, estilo e temática, significa o lado da nascente, o local mais próximo da origem do enunciado, remete à situação temporalmente oposta à atualidade, a particularidades da maior importância na orientação da leitura. Genericamente, esse contexto é a referência de onde provém o que se encontra a jusante, a estrutura de sustentação vertical da informação. A análise do contexto da obra de autor retratada no manual incidiu em título, corrente estilística; meio temático: o tema do que é representado (quadro 30):

Quadro 30. Contexto a montante da obra de autor - categoria 1. dimensão IV	
Subcategorias:	Indicadores:
1.1. Autoria do título	<ul style="list-style-type: none"> – título original (do autor da obra, em itálico, entre aspas, destacado...) – título do autor do manual (atribuído por...) – sem título (imagens sem qualquer título associado)
1.2. Título	Título (da obra de autor):
1.3. Corrente estilística da obra de autor	<ul style="list-style-type: none"> – Corrente estilística: ‘estilo’ dominante na obra de autor (excluem-se as imagens do autor do manual, de professor e de aluno; registo do período da história da arte como “estilo”, se referido ou explícito: grego, romano, gótico, do século...)
1.4. Meio temático (mt), em obra de autor (apenas uma opção por imagem)	<ul style="list-style-type: none"> – mt figura humana - retrato – mt figura humana - corpo – mt cenas e costumes – mt “natureza morta” – mt paisagem – mt arquitetura/construções – mt objeto de escultura e talha dourada – mt arte popular e decorativa (artesanato, dos ‘ofícios’...) – mt não figurativo – mt outros – mt vários

1.1. Autoria do título na imagem

O título. É importante, em primeiro lugar porque dá o nome às coisas. Um bom título atrai o leitor. Deve ser a frase-chave que resume o essencial do que se mostra, a essência, o aspeto mais importante. Sendo anúncio e rótulo, a sua escolha determina a leitura. Etimologicamente título (*titulus*) significa inscrição, marca. Na antiguidade, era a etiqueta apenas ao papiro escrito, contendo qualquer informação sobre o autor e assunto do texto, a inscrição anexa ao retrato dos antepassados. O título da imagem, porque remete para o texto icónico, é metatexto, um texto que descreve ou explica outro.

O título ocupa uma posição fixa, em cima ou em baixo. A sua colocação pode ser a primeira ou a última coisa a ser feita. Como depende da subjetividade de quem o atribui, o autor do texto ou outro, pode surgir em qualquer altura ou contexto: o título define o sentido inicial

do texto, como pode alterá-lo. No âmbito do verbal o leitor decide se lê ou não um texto, também pela força exercida pelo título. Na imagem, o textual fixa um sentido.

O conhecimento da autoria do título justifica-se quando se procura entender o primeiro significado das imagens ou a instrumentalização – cultural, simbólica, política, ideológica... – a que estas foram votadas longe dos contextos para os quais foram criadas.

Sobre a autoria do título observou-se a presença de título original do autor da obra, escrito em itálico, destacado, entre aspas; título do autor do manual; sem título associado. De um total de 258 imagens contabilizadas como obra de autor, 171 (66%) não têm qualquer título atribuído, ou seja, apenas 87 apresentam título (34%, um terço). Do grupo com título, 57 (22%) têm-no supostamente atribuído pelo autor do manual, enquanto apenas 30 (12%) ostentam o original dado pelo seu produtor (fig. 242).

Em todos os manuais a imagem sem título é a dominante, sempre com valores muito superiores às que têm título, sendo que o m2 não tem no seu interior qualquer reprodução de obra de arte ou de autor (gráficos 58, 59 e 60). Por manual, o m1 apresenta 5 obras de autor (1+1+3), respetivamente com título original, título do autor do manual, sem título; o m2, 0; o m3, 59 (8+11+40); o m4, 41 (0+14+27); o m5, 99 (18+17+64); o m6, 54 (3+14+37). Em cada manual, comparando com o número de fontes imagéticas, verifica-se a seguinte ordenação decrescente: m4 (61%); m5 (57%); m3 (43%); m6 (16%); m1 (5%) e m2 (0%). O m5 e o m3 do 1.º ciclo, com inúmeras imagens de autores-alunos e de professores são os que contêm mais imagens identificadas com título (18% e 14% respetivamente):

Fig. 242. Título, m6 (*St. Christopher*, n.d.)



Fig. 53 — S. Cristóvão, gravura de Alberto Durer, notável artista alemão do século XVI.

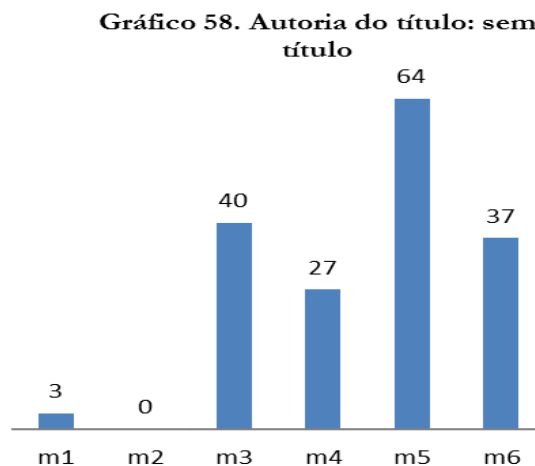


Gráfico 59. Autoria do título:
autor do manual

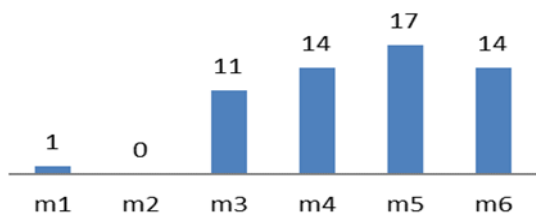
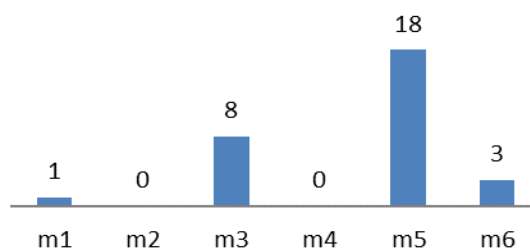


Gráfico 60. Autoria do título: título original



No m1 não existe lugar para título nem obras de pintura, apenas para a arquitetura e escultura, muitas vezes de difícil identificação autoral. O m6, apesar de possuir um número assinalável de fontes (37% do *corpus* total), oferece uma espécie de apagamento da ficha técnica das obras, não apresentando informação suficiente quanto a autores e títulos dos trabalhos que mostra, apenas um em cada seis possui título. A referência ao título e autor, neste como no m1e m2, é transferida para o tema em abstrato e para a figura coletiva do construtor-artista coletivo: “o povo de...”, os “escultores da...”, “os pintores do...” (fig. 243). Outras vezes a indicação da técnica substitui o título original (fig. 244):

Fig. 243. Arte de “os povos”, m6, p. 80



Fig. 130 — Arte quioca, Angola:
(A) Os povos têm, por vezes, uma arte figurativa muito estilizada; repare-se na esquematização desta pequena obra-prima da escultura quioca.

Fig. 244. Sem título indicado, m6, p. 67

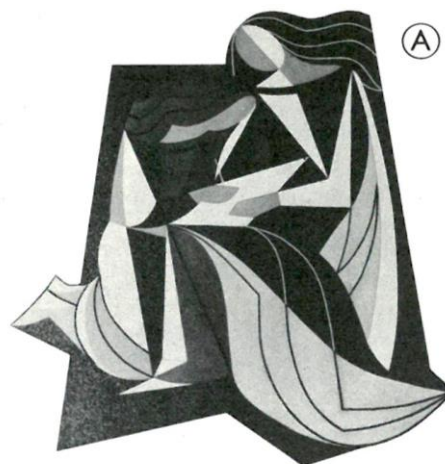


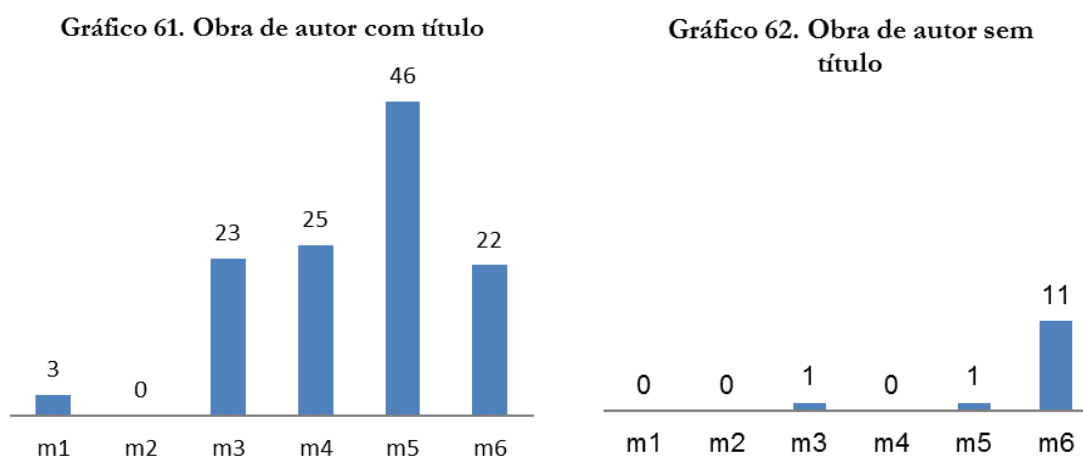
Fig. 122 — (A) Decoração em marmorite lavado, de Martins da Costa;

O m4 (1950) é o que dá a ver o maior número de imagens intituladas pelo autor do manual (14 em 41). Atendendo a que quase todas foram desenhadas por um dos autores, é um dos que mais dirige a interpretação das mesmas. O m2 (1940) ao não apresentar quaisquer referências a obras, leva ao limite a interpretação de um Programa pobre do ponto de vista do Desenho (recorde-se que a disciplina fora reduzida em 1936, a 3 anos no secundário): é um livro ‘fechado’, autocentrado, demasiadamente técnico. No m3 e m5 identifica-se o fotógrafo, os desenhos e pinturas *naïf* dos alunos, o professor...

1.2. Título da imagem

O título original fixa o sentido a partir da perspectiva do autor. É um elemento fundamental para a descrição do conteúdo. A leitura dos títulos de cada manual dá uma noção dos temas e dos modos de exposição dos conteúdos visuais. O título, e a legenda, constituem uma reflexão e um ponto de vista, definem o patamar a partir do qual se desenvolve a exploração da imagem. Ao integrarem termos específicos reservados a certos públicos complementam o processo de direcionamento ao leitor. Manuais com grande índice de titulação são objetos mais definidos, quer nos objetivos a alcançar quer nas mensagens que propõem.

Relativamente ao número de fontes imagéticas que temos vindo a analisar, os manuais apresentam a seguinte percentagem de imagens de autor com título, por ordem: m4, 37%; m5, 26%; m3, 17%; m6; 7%; m1, 3%; m2; 0% (gráficos 61 e 62). Ou seja, o m1 é parco em títulos; no m2 a imagem não tem títulos associados; o m3, m4 e m5 são os que mais identificam a imagem com um título. A transposição dos títulos das imagens, é a seguinte:



O m1 apresenta insuficiência de titulação. Os objetos visuais são comentados no interior do texto verbal e raramente possuem texto escrito individualizado/direcionado:

O lutador Borghèse
Casa quadrada (Nîmes), Época Romana

O m2 não apresenta qualquer título associado à imagem de autor.

O m3 (1950) colocou o direcionamento do compêndio no aluno entre os 10-12 anos, por isso apresenta réstias da titulação do ensino primário. A linguagem utilizada é direta, os termos são claros, as frases curtas. Há uma intenção de fixar ideias-chave; de incluir referências do quotidiano, monumentos, espaços de lazer...; de objetivar o ‘teórico’ na aplicação do trabalho prático. Significativamente, como livro-único, atente-se nos títulos, a começar no primeiro:

Nascimento do Menino Jesus
A estação do caminho-de-ferro
A capoeira
A barra de um vestido. Lenço bordado...
Claustro românico, Séc. XIII, Guimarães
Janela do Convento de Cristo em Tomar
Jardim
Cais
Pastores e ovelhas (33x26 cm)
Vista de Lisboa
Rosácea da Igreja da Graça
Repetição em superfície
Cercadura
Decoração de um hexágono
...

No m4, dirigido ao escalão de idades de 12-15 anos, o modelo de título segue um padrão de resposta historicista, parecendo responder a: *o quê* (“arco”), *onde* (“Porto”), *o quê* (“prato”) e *quando* (“séc. XV”). Os títulos, nominais, associam ideias a formas e objetos, auxiliam a ilustração dos conceitos apresentados verbalmente. Constata-se uma profusão de vocábulos associados ao trio passado/monarquia/nacionalismo: *palácio, Nacional, Sintra, antigo, ‘Real’, Batalha, Jerónimos, românica, gótica, século...*; à Igreja: *igreja de..., episcopal, cemitério, da Graça, Convento de Cristo, claustro, mosteiro, Madalena, Santo António, Sé, Santa Clara*; aos objetos. Títulos:

Arcos de volta perfeita na Igreja de Cedofeita, Porto
Arcos em ogiva no Palácio Nacional de Sintra
Arcos abatidos no antigo Palácio Episcopal de Miranda do Douro
Arco duplo na Igreja da Graça, Santarém
Arcos em ogiva no Claustro do Cemitério do Convento de Cristo, Tomar
Arcos em ogiva no Claustro Real do Mosteiro da Batalha
Arcos em ogiva no Claustro dos Jerónimos, Lisboa
Grade do século XVII na Igreja da Madalena, Lisboa

Grade do século XVII na Igreja de Santo António, Lisboa
Aplicações dos arcos - Grade românica na Se de Lisboa
Aplicações dos arcos - Janela gótica na Igreja de Santa Clara, Santarém
Azulejos do séc. XVII/Azulejos de figura avulsa Azulejos do séc. XVII
Prato séc. XV
Jarra séc. XVIII/Prato do séc. XV
Boião séc. XVIII
Igreja de Marvila - Santarém
Barco moliceiro
Canga de bois
 ...

O m5 mantém muitas características do m3, do mesmo Betâmio. Repete títulos: *Nascimento do Menino Jesus, Rosácea da Igreja da Graça...Repetição em superfície*. Abundam os títulos curtos e, até, de feição poética: ‘A chuva’; ‘Paisagem com flores’; ‘Vaso numa janela’; ‘A cidade’... A autoria inclui: “trabalho de...”, “decoração por...”. Também visível a adjetivação e opinião: ‘flores grandes’; ‘dos nossos dias’; ‘modernos’. Dir-se-ia que muitos são inspirados numa conspeção naturalista das coisas: evocação da natureza, passagem do tempo, estações do ano, ciclo da vida. Em paralelo, na obediência ao Programa, dá-se a ver o património material português (doces regionais, bordados, tapetes, cerâmica, etc.

A chuva
Janela do convento de Cristo em Tomar
A vindima
Cara
Jarra com flores
Paisagem com flores grandes
Pássaro
Flores
Rosácea da Igreja da Graça...
Uma renda dos nossos dias...
Salva de prata do séc. XVII
Claustro românico, séc. XIII, Guimarães
Acampamento
Nascimento do Menino Jesus
Vaso numa janela
Tecidos, exemplos de tecidos modernos
Tapete de Arraiolos
Trabalho de Joel Nunes.../Trabalho de ...
Friso
Repetição em superfície
Mosaico
Simetria
Cerâmica
Jogo de cores
Barcos
A cidade
Recortes de papel para enfeite das caixas dos doces regionais

Por último, no m6, com bastantes exemplares sem qualquer título que os enquadre (informação é vertida no texto), encontra-se um somatório do que foi sendo construído nos manuais anteriores: a referência religiosa: *Bom Jesus de Matosinhos, S. Francisco*; a descrição do património: bordados, olaria, ferro forjado, azulejos; as referências à Igreja; o nacionalismo: ‘tomada de Tânger’, ex-libris de motivos históricos; a linguagem ‘adocicada’, em “bonecos de barro”, para alunos do 5.º ano (15 anos). Os autores introduzem subtilmente pormenores diferenciadores: “regionais”, “pormenor da”, ‘interior da’, “cena de”, “fragmento de...”, “mediante”:

Bordados regionais
Bom Jesus de Matosinhos
Pormenor da tapeçaria da tomada de Tânger
Interior da igreja de S. Francisco, Porto
Olaria, Bonecos de barro
Ferro forjado
Cena de caça
Vaso com decoração linear
Tecido de seda
Canga de bois (Douro)
Tapetes de Arraiolos
Azulejos
Tapeçaria (Fragmento de um tapete oriental; *Tapeçaria de Jean Lurçat*
Pormenor duma tapeçaria executada mediante cartão do pintor...
Vitrais: Catedral de Chartres
Ex-libris ...

1.3. Corrente estilística dominante

Na verificação da corrente estilística das obras reproduzidas não são contempladas as imagens de autores do manual, de professores e de alunos. Efetuou-se o registo de pertença, a um período da História da Arte, dando nota do “estilo”, quando referido ou explícito: egípcio, romano, árabe, gótico, renascença, barroco, “do século...”, do “povo...”. O período como espaço de tempo em que determinadas características da expressão artística predominam, originando um conjunto de proximidade estilística. Esclarece-se o conceito *estilo*: uma maneira diferenciada e especial de produzir as coisas. A *estilística* é útil especialmente quando nos referimos aos contextos, na sequência dos desenvolvimentos de Alois Riegl (1858-1905), quando proclama que cada época e lugar têm o seu estilo, traduzindo uma vontade artística ou

formativa, denominada por *Kunstwollen*. A corrente estilística reflete o ambiente da criação, um grupo de características constantes que permitem a identificação da arte, dos artistas, dos objetos. O estilo corresponde a uma visão de vida. O artista naturalista capta o objeto, sendo fiel ao que vê na natureza, o idealista procura a generalização (os cânones) nos aspetos individuais, o expressionista transpõe os seus sentimentos para a obra...

A análise das imagens do universo da História da Arte, nos seis compêndios apurou as concepções de Arte, assim como o olhar que o liceu pretendeu na criação do homem novo. Um olhar disciplinado, passadista. A análise das imagens dos manuais segue a ordem cronológica de edição, insiste-se nas autorias, orientações programáticas e imagens-tipo de cada estilo.

No m1, a ‘educação do gosto’ mereceu uma atenção considerável na 4.^a e 5.^a classe, ocupando quase um terço do miolo do manual. Processa-se essencialmente no texto dos “estilos decorativos da arte”, adotando a lógica descritiva em voga: no ano de 1922, os professores Leitão de Barros e Martins Barata publicaram *Elementos de História de Arte*, “para uso da 4.^a e 5.^a Classes dos Liceus”. Nas 94 páginas do seu conteúdo, o “conhecimento das principais características dos estilos decorativos da arte” ocupa 32. Destas, 23 serão da “arte antiga”, na 4.^a classe, e 9 da “arte medieval e moderna (‘renascença’)", na 5.^a. O conhecimento dos estilos é trabalhado numa narrativa própria da história. O programa prevê o “conhecimento das principais características dos estilos... (da egípcio ao moderno (‘Renascença’). A definição de “Belas-Artes” revela o entendimento, ainda republicano, da educação artística, os géneros privilegiados são a arquitetura e a escultura aliadas à decoração. Arte “é tudo que nos produz uma profunda impressão de beleza, ou que expressa dum modo elevado as nossas sensações” (p. 64).

O autor garante que a classificação que apresenta “nada tem de fantasista resultando dum estudo minucioso que se fez aos mais belos monumentos da antiguidade” (p. 65); recorre à opinião e a referências bélicas, geográficas ou religiosas, para a apresentação dos estilos. Na arte egípcia, expõe oito colunas-tipo, templos, esculturas, decorações e suas características principais. Na arte grega refere-se à “expressão mais perfeita da Beleza, quer sob o ponto de vista de composição quer sob o aspeto expressivo”. A descrição valoriza a arquitetura, onde impera a ordem dórica. É mostrada a imagem de uma escultura, “cuja cabeça é 1/8 da altura”, tornando patente a valorização do “tipo ideal” de corpo masculino. Os caracteres da arte romana, diz, são a magnificência, a grandeza e a solidez dos edifícios. As suas obras parecem durar eternamente – um gosto caro aos regimes autoritários –, dando uma impressão de força colossal. São referidas

a arquitetura, construção e decoração, em que predominam “os desenvolvimentos vegetais de acanto, louro e oliveira”. Quanto aos estilos decorativos da arte medieval, as principais características desta arte, no românico, existem nos vários monumentos do nosso país, os quais “atestam a riqueza do património artístico nacional”. A arte gótica, definida por Barradas como original, racional e simbólica, “constitui um movimento pronunciado da sociedade laica [!]”. Indica a Batalha, o Convento do Carmo, Alcobaça, Catedral da Guarda.

Se a construção arquitetónica foi considerada, o mesmo não ocorreu nas artes plásticas. As imagens do estilo românico como do gótico, não espelham a realidade enunciada: não é mostrado sequer um arco em ogiva característico do segundo. Na arte da Renascença, os monumentos são exemplares de exterior: ‘ingleses’, do Louvre, o Escorial. Pela primeira vez, surge no interior dos estilos uma rubrica (apenas verbal) dedicada à pintura: Giotto, Botticelli, Rafael, Ticiano... Na escultura e no desenho Miguel Ângelo. A Renascença portuguesa é confundida com “estilo manuelino”, em edifícios, pinturas ou objetos religiosos de ouro e prata. Serão apresentados, textualmente, edifícios emblemáticos, como o Mosteiro dos Jerónimos, Convento de Cristo, Igreja de Santa Cruz, Torre de Belém e objetos de ornamentação (“folhas, esferas armilares, cruces...”). As imagens não incluem monumentos nem objetos nacionais, somente estilizações de motivos vegetais, pássaros e figuras antropomórficas.

Segue-se o m2, de Augusto Nascimento (1940), em período final de desmantelamento do edifício educativo republicano, num liceu cuja missão maior era educar e instruir elites. O autor cuida da utilidade prática do conhecimento e da ligação deste ao lar, à indústria e ao artesanato, não menciona obras das Belas-Artes. No estudo dos arcos só existem traçados e aplicações. Transmitem-se técnicas e atitudes para o “artista-artesão”. A bela representação do modelo subjugam-se ao rigor e à forma.

O m3 é uma edição colorida. O Programa do 1.º ciclo não incluía referências à Arte. No entanto, o currículo, ao valorizar as produções nacionais ou as manifestações patrióticas, favorecia um imaginário que teria forçosamente de passar pelos produtos da Arte: monumentos, objetos, produções híbridas a tenderem para o âmbito das artes decorativas. Betâmio inclui fotografias de Guimarães e do Convento de Cristo. Pela década de 40, precipita-se a afirmação de autores-artistas e a presença (prudente) das artes na ordem pública a partir da Exposição do Mundo Português e de outras manifestações com integração das artes. A ação cultural de António Ferro terá contribuído para tal mudança. O autor do manual inclui discretas, mas

nítidas, citações pictóricas de Kandinsky, Matisse ou Arshile Gorky (p. 38), eventualmente para inspiração dos alunos.

No m4 (1950) começa a levar-se à letra que “o manual deverá ser elemento de informação e de educação estética” e que o ensino serve o aluno. O professor deve falar dos “períodos da história da arte e da arte decorativa regional”, dar o estudo dos arcos com um exemplo fotográfico. Os seus autores afirmam em “A composição decorativa na história da Arte” (pp. 57-59) que a arte antiga, desde a egípcia à Renascença, é essencialmente decorativa; prestam descrições detalhadas de cada estilo. Enaltecem o manuelino, ilustram arranjos decorativos nacionais: azulejos (século XVII), uma jarra e boião (XVIII), pratos (XV)... A arte decorativa regional, produto do génio popular, é “rica de formas e de colorido [...]”.

O m5, na sequência do m3, mantendo a mesma linha, exhibe algumas imagens atualizadas, concretamente na “arte decorativa do povo”.

Finalmente, no m6. Como temos observado, as artes plásticas do século XX nunca entraram assumidamente nos documentos oficiais e nos manuais. Neste manual encontramos referências a artistas e obras de outros tempos, como Nuno Gonçalves, Leonardo, Miguel Ângelo ou Dürer e uns poucos atuais: Maria Keil, Jean Lurçat, Marcelo de Moraes, Guilherme Camarinha e pouco mais.

Helena Abreu define *estilo* (p. 59), referindo-se depois ao *persa, grego, romano, bizantino, arte indo-portuguesa, arte moderna*, entre outros. A trajetória pelos estilos apresenta um hiato evidente, entre o “estilo renascença” e a “arte moderna”. Os alunos são introduzidos no “moderno” pela visualização de motivos geométricos em faiança; vasos de cristal; azulejos de Maria Keil; “decoreção em marmorite lavado”, de Martins da Costa; mosaico cerâmico de Jean Picard. Destaca-se um trecho, no início da apresentação do tema (p. 76)²³³:

A qualidade mais evidente do gosto artístico moderno é a simplicidade. Habitante de um mundo altamente complicado, barulhento e mecanizado até ao último limite, colhido pelo movimento de uma existência excessivamente veloz, o homem do século XX revela forte tendência para a simplicidade - simplicidade nas formas externas da vida diária, tédio da ornamentação na arquitetura, no mobiliário e nos utensílios - e prefere o primitivismo e a espontaneidade ao requinte e ao malabarismo [...].

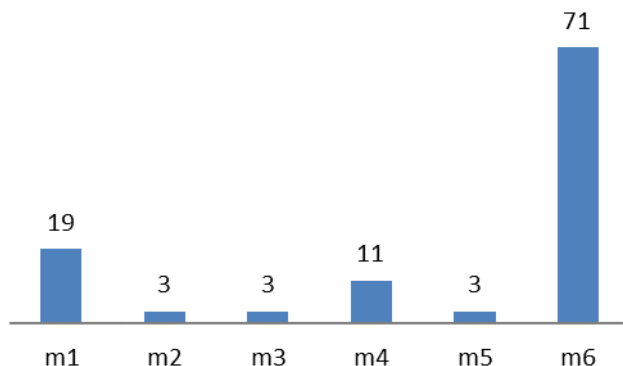
²³³ Em *Arte Primitiva*, por L. Adam (n. d.), citado pelos autores do m6.

O Quadro 31, apresenta as referências visuais de obras estilisticamente definidas, presentes em 110 unidades:

Quadro 31. Listagem de estilos na obra, por manual							Total por estilo
Corrente estilística/estilo	m1	m2	m3	m4	m5	m6	
1.estilo ‘pré-história’	0	0	0	0	0	4	4
2.estilo assírio	0	0	0	0	0	1	1
3.estilo caldaico	0	0	0	0	0	1	1
4.estilo egípcio	6	0	0	0	0	4	10
5.estilo cretense	0	0	0	0	0	1	1
6.estilo grego	4	0	0	0	0	4	8
7.estilo persa	0	0	0	0	0	3	3
8.estilo bizantino	0	0	0	0	0	3	3
9.estilo romano	3	0	0	0	0	2	5
10.estilo árabe	0	0	0	0	0	1	1
11.estilo românico	1	0	1	2	1	5	10
12.estilo gótico	1	1	1	6	1	12	22
13.estilo “renascença”	4	2	0	1	0	3	10
14.estilo “manuelino”	0	0	1	2	1	6	10
15.estilo barroco	0	0	0	0	0	2	2
16.estilo indo-português	0	0	0	0	0	3	3
17.estilo chinês	0	0	0	0	0	4	4
18.estilo quioco-africano	0	0	0	0	0	1	1
19.estilo moderno-séc. XX	0	0	0	0	0	10	10
20.vários estilos (grupo)	0	0	0	0	0	1	1
Total por manual	19	3	3	11	3	71	110

Percentualmente, em cada manual, no confronto com o número de fontes, observa-se a seguinte ordem, de imagem com estilo: m6 (71; 21%); m1 (19; 17%); m4 (10; 16%); m2 (3; 3%); m3 (3; 2%) m5 (3; 2%). Os manuais do 2.º ciclo são os que apresentam, naturalmente, maior número de referências ao estilo das obras (gráfico 63):

Gráfico 63. Corrente estilística: totais por manual



Identifiquei 20 possibilidades quanto a estilo, nas reproduções existentes no interior dos manuais: “pré-história”; assírio; caldaico; egípcio; cretense; grego; persa; bizantino; romano; árabe; românico; gótico; “renascença”; manuelino; barroco; indo-português; chinês; quíoco-africano; moderno; vários (em grupo). O “manuelino” surge destacado do gótico (gráfico 64). O m6 é o único que apresenta exemplares de todos os estilos identificados. O gótico mereceu a maior atenção, em número e tamanho de imagens dedicadas, quantidade de texto e exercícios associados, para isso contribuíram o m4 e o m6, do 2.º ciclo (gráfico 65). Na realidade, no conjunto dos manuais, a soma do gótico com o manuelino perfaz 32 imagens (22+10), cerca de três vezes mais do que qualquer um dos outros estilos mais vistos: egípcio, românico, renascença, moderno-séc. XX, com aproximadamente 10 imagens cada.

Gráfico 64. Corrente estilística: gótico

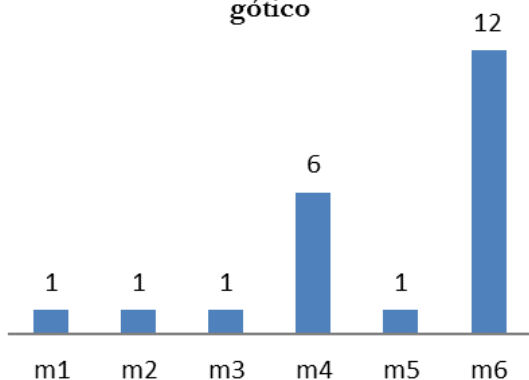
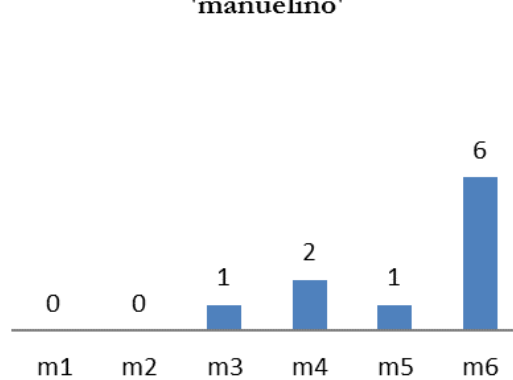
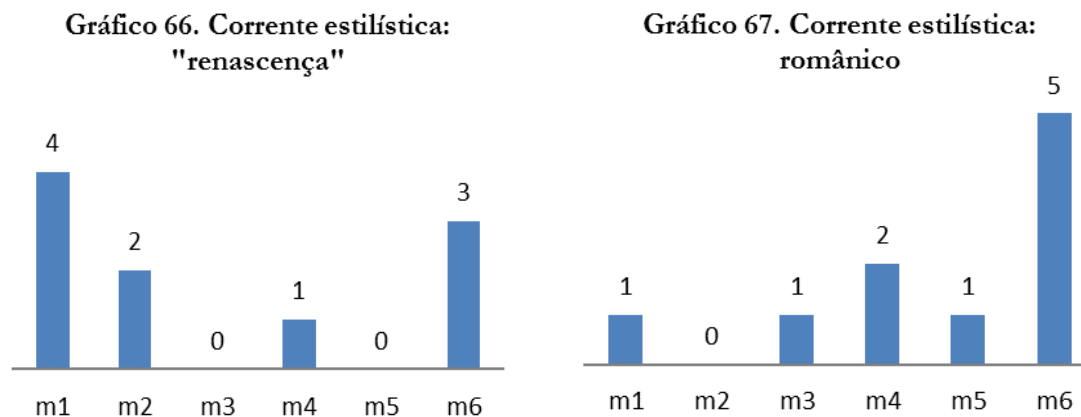


Gráfico 65. Corrente estilística: 'manuelino'



O estilo egípcio, o mais focado visualmente no m1, com 6 registos de escultura, colunas, painéis e estilizações de motivos decorativos, perdeu a sua importância ao longo do tempo. O mesmo ocorreu tendencialmente com o “renascença” (gráfico 66). Ambos os estilos eram bem considerados no Desenho do final da I República. Pelo contrário, o românico, de início menos valorizado, foi tendo cada vez mais imagens dedicadas no decorrer do Estado Novo (gráfico 67):



A chegada do estilo “moderno”, do século XX, ao conjunto dos manuais estudados ocorre no m6, em 1963 (entrou na versão deste manual da segunda metade da década de 50).

A análise comparada dos manuais coloca em evidência conclusões: definem-se claramente os discursos autorizados e as concepções de arte que o Desenho defendeu. Da observação retira-se a seguinte ordem de prioridades na defesa de correntes de estilo: gótico e manuelino; românico e Renascença; egípcio e moderno. O regime herdou um ensino do desenho com preocupações estético-artísticas (m1). A componente artística esteve presente na vigência do Estado Novo, atingindo, contudo, níveis de insignificância na reforma de 1936 (m2). A componente artística situou-se nas matérias do 2.º ciclo (m1, m4 e m6). O m6, da professora e artista Helena Abreu, foi o que mais valorizou e introduziu imagens de arte. A arte popular e a decorativa afirmaram-se em 1948.

O estudo da arte inseriu-se, primeiro, no seio de diferentes práticas modeladoras do caráter do aluno, de gestos, atitudes e raciocínios e, depois, de conhecimentos e técnicas de expressão. A imagem dos manuais versa essencialmente a produção anónima ou coletiva, de grande dimensão, de preferência vagamente atemporal. Fatores indiciadores de uma estratégia de apagamento do autor-indivíduo, do pertencente à microescala, ao recato, ao espaço interior

(como a pintura ou o desenho). Inversamente, exalta-se o autor-coletivo, as grandes figuras da arte, o produtor da macroescala (catedrais, obras públicas, grandes exposições), do trabalho que possa ser visto no espaço público, na rua, na parada. A arte foi, de facto, considerada digna de registo, quando, na arquitetura e escultura, foi grandiosa, colossal, de expressão viril. Por outras palavras, investe-se na forma mais eficaz em termos de mensagem e propaganda, de duração – numa ânsia de eternidade – e alcance de público. Compreende-se que a escultura, juntamente com a arquitetura, tenham sido as áreas em que o Estado Novo mais investiu. Todo o esforço colocado em outras formas de expressão plástica andar, até muito tarde, a reboque destas duas para fins decorativos: painéis decorativos, embelezamento de fachadas, decoração de interiores, ilustração, etc. A expressão de feição virtuosa e naturalista do século XIX terá a sua receção na esfera privada.

No segundo pós-guerra a dita grande arte aproxima-se das artes ditas menores e do artesanato. O conhecimento dos estilos decorativos deveria servir a junção das duas produções, sobretudo em iniciativas de “integração das artes”, com Júlio Pomar e outros – ainda que o objeto artístico esteja intimamente ligado ao sujeito produtor: o mundo de Leonardo, de Van Gogh, de Picasso... (cf. Dufrenne, 1981).

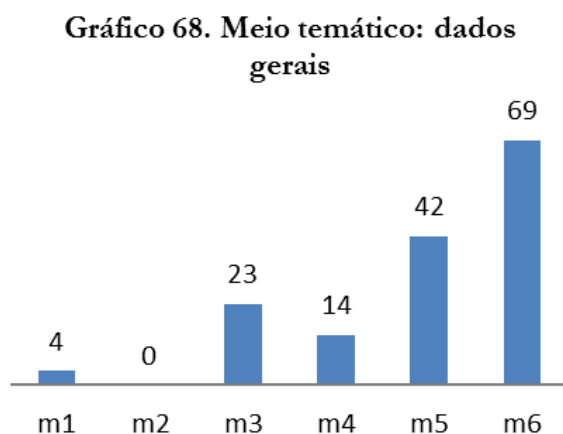
Dentro da normalidade do regime, da regularidade imposta, os compêndios apresentam-se de acordo com programas e endereçamentos estruturados consoante o momento. A nível dos efeitos a produzir, as imagens invocam os estilos que mais poderiam contribuir para a construção de um olhar nacionalista e, ao mesmo tempo, respeitador dos homens-heróis dos períodos em que a humanidade e a Nação se superaram. A representação que construímos das coisas depende de modos de ver historicamente produzidos. O olhar reconstrói o que é dado a ver, pela experiência de quem o olha.

1.4. Meio temático

O “meio” significa a circunstância, o lugar, o ambiente, o que estabelece a comunicação; a “temática”, derivação de *thema*, o assunto. *Meio temático* é um conceito utilizado por Laurent Gervereau (2006, 2007) na interpretação da imagem. Na exploração da temática entram o título e a relação texto-imagem; o inventário dos elementos representados; os símbolos; a perceção do tema geral – o observador deve questionar-se: *qual o sentido primeiro?* O *meio temático*, à semelhança do *técnico e estilístico*, diz respeito ao que se destaca no referente, com significação distinta, ao eixo

de atração que avança do ‘cenário’. O eixo temático recai num grupo limitado de opções, constitui uma base, apura o essencial e desvaloriza o acessório. Para a perceção da temática não interessam as questões em torno da interpretação, mas a descrição.

Na observação do *corpus* constata-se o aumento gradual do *meio temático*, ao longo do período estudado, como se pode constatar (gráfico 68). O m2 não apresenta obra de autor, como tal não se atribui qualquer referência a este *meio*:



O meio temático, nas escolhas dos autores, recai em várias opções (quadro 32):

Quadro 32. Meio temático da obra de autor, por manual							
Meio temático (mt)	m1	m2	m3	m4	m5	m6	Total de meios (mt)
1. retrato	0	0	0	0	4	0	4
2. figura humana – corpo	1	0	2	0	2	5	10
3. cenas e costumes	0	0	6	0	7	3	16
4. natureza morta	0	0	0	0	5	3	8
5. paisagem	0	0	5	0	6	7	18
6. arquitetura – construções	1	0	2	8	4	12	27
7. escultura-talha dourada	1	0	0	0	0	5	6
8. arte popular e decorativa	0	0	7	6	19	21	53
9. não figurativo	0	0	3	0	5	3	11
10. outros	0	0	1	0	1	6	8
11. vários	1	0	1	1	2	0	5
Total	4	0	27	15	55	65	166

Os temas mais evidentes na totalidade do Desenho do Estado Novo, considerando estes seis manuais são por ordem: arte popular e decorativa, arquitetura-construções, paisagem, cenas e costumes. O retrato, a guache, surge no m5; o autor não o incluiu no m3, cinco anos antes. O corpo humano não entra no m2 (1936) e no m4 (1950). As cenas e costumes, paisagem e o não figurativo, são incluídos no m3, m5 e m6, numa aproximação ao aluno, seguindo as correntes pedagógicas. A “natureza morta” chega em 1955 (m5) e prolonga-se em 1963 (m6). O ‘mundo’ da arte popular – a ocupar grande parte do espaço anteriormente reservado ao *desenho geométrico* no manual – introduz-se em força após a reforma do ministro Pires de Lima, em 1947 (gráfico 69). O meio arquitetura-construções, integra todos os manuais, excetuando o m2, neste, até os arcos são desenhados sem referência ao concreto (gráfico 70).

Gráfico 69. Meio temático: arte popular e decorativa

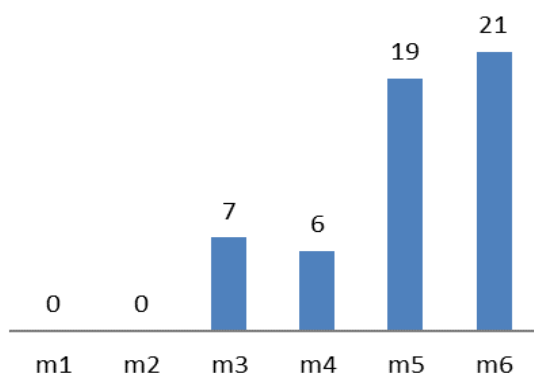
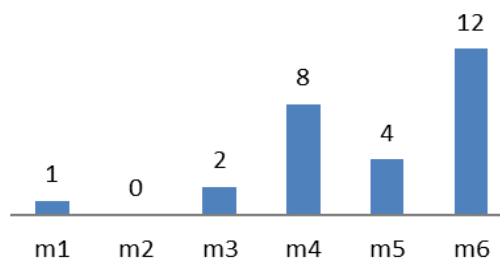


Gráfico 70. Meio temático: arquitetura-construções



2. Relevância da imagem na página

A relevância da imagem na página incide no destaque, dimensão e saliência (quadro 33):

Quadro 33. Relevância da imagem na página - categoria 2, dimensão IV	
Subcategorias:	Indicadores:
2.1. Destaque (quanto à localização da imagem na frente ou no verso da folha)	<ul style="list-style-type: none"> – página par (verso) – pág. ímpar (frente) – pág. par e pág. ímpar (frente e verso)
2.2. Dimensão (da imagem na página)	<ul style="list-style-type: none"> – superf.1 - inferior a 1/6 pág. – superf.2 - de 1/6 a 1/4 pág. – superf.3 - de 1/4 a 1/2 pág. – superf.4 - 1/2 pág. – superf.5 - de 1/2 a 1pág. – superf.6 - 1 pág. (de até 2 linhas de texto na pág. a pág. total) – superf.7 - maior que 1 pág. – superf.8 - 2 pág.
2.3. Saliência (no grupo de imagens da página, apenas quando se destaca)	<p>Nome do objeto da imagem em:</p> <ul style="list-style-type: none"> – saliência dimensional (a maior, em duas ou mais, o dobro do tamanho). – saliência posicional (objeto em posição central ou de destaque na página).

1.4. Destaque quanto à localização da imagem

A localização, no sentido em que influi na leitura, diz respeito à focalização da imagem na frente ou no verso da folha do livro. Tomo como certo que, entre duas imagens iguais, a que surge na página da direita, de número ímpar, de frente para o leitor quando este olha ao virar a página, possui maior destaque do que a que se encontra à esquerda, nas costas da folha, ou seja em página par. Explora-se a localização da fonte para mostrar o local de preferência dos autores quanto ao realce da imagem. Encontramos três opções na classificação do destaque: página par (verso); página ímpar (frente); página par e ímpar (frente e verso ou verso e frente, em imagens de grande dimensão ou de sequência).

Na generalidade, os autores privilegiam a apresentação das reproduções numa localização de destaque. Da observação da totalidade das localizações resultam 331 em página ímpar, de frente à direita (gráfico 71) e 192 em página par (gráfico 72). Por manual, verifica-se a mesma tendência: o m1, m2, m4 e m6 têm mais imagens observadas na página ímpar; no m3 e

m5, ambos de Betâmio, apesar do relativo equilíbrio entre as duas opções, existe uma ligeira diferença para o lado da página par (com mais 3 no m3 e 5 no m5).

Gráfico 71. Destaque: pág. ímpar

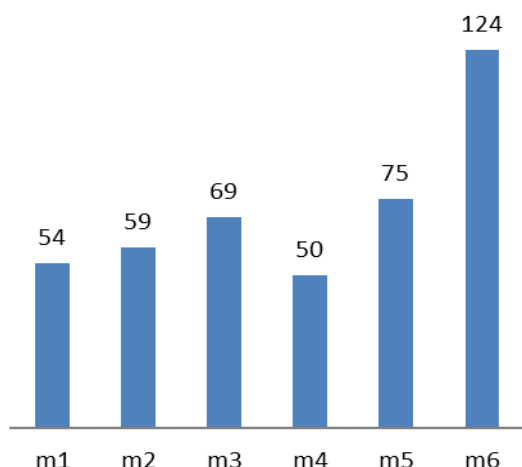
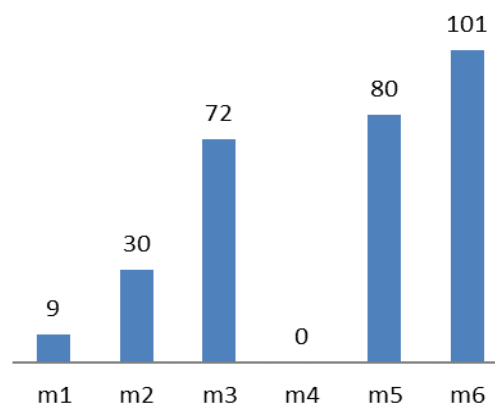


Gráfico 72. Destaque: pág. par



O m4 não possui qualquer das suas ‘estampas’ de página reproduzidas no verso das folhas e o m1 só apresenta 9 num total de 63. Por ordem de atribuição de destaque obtém-se esta organização: m4 (100% das imagens); m1 (86%); m2 (66%); m6 (55%); m3 (49%); m5 (48%). Os manuais mais antigos organizam a informação pragmaticamente, com texto à esquerda (nas costas da pág.) e imagem à direita, enquanto os mais recentes optam por soluções mais ecléticas. O m6 reserva a apresentação de ‘estampas’ de folha inteira para a página à direita e as imagens mais pequenas para a da esquerda. O m3 e o m5, devido à sua estrutura expositiva remetem esta questão para segundo plano: o autor opta preferencialmente pelo intercalar de texto explicativo e imagem ou de texto em diálogo com a imagem. Como veremos noutro capítulo, apesar da importância deste aspeto, a predominância de imagens em um ou outro lado não significa, por si só, que as mesmas, ou o tema que retratam, tenham maior impacto em quem as lê, pois, o motivo, o tamanho, a cor, o brilho, a definição... são igualmente importantes – ou seja, o “todo”.

2.1. Dimensão da imagem na superfície da página

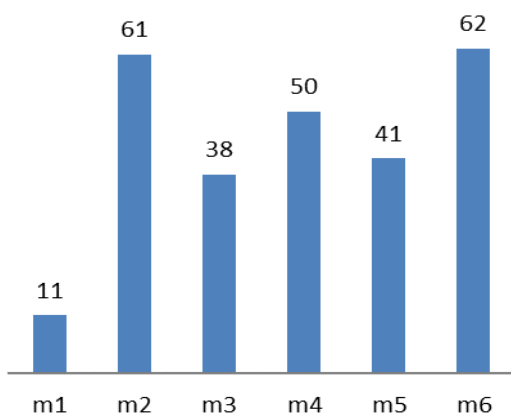
A manipulação do elemento dimensão permite dotar as figuras com poderes e sentidos que na realidade não têm, criar efeitos de hierarquia, de proximidade ou distância, de abundância ou escassez. A dimensão, no que é representado obedece a normas e códigos partilhados, como

a constância do tamanho, de modo a manter regularidades no processo perceptivo. O tamanho dos objetos que entram no plano formado pela página do manual é um recurso “escalar”, relativo a escala (Villafañe, 2000). Na explicação deste autor a diminuição do tamanho relativo de um objeto, ao aumentar a distância, é um princípio totalmente demonstrado. É evidente que quando se diminui a dimensão de um objeto, numa escala constante em um determinado contexto, o efeito produzido é o de que ele foi movido para trás, que se afastou. A alteração do tamanho das personagens, de partes dos seus corpos, relativamente a objetos e vice-versa, é um dos recursos visuais mais efetivos.

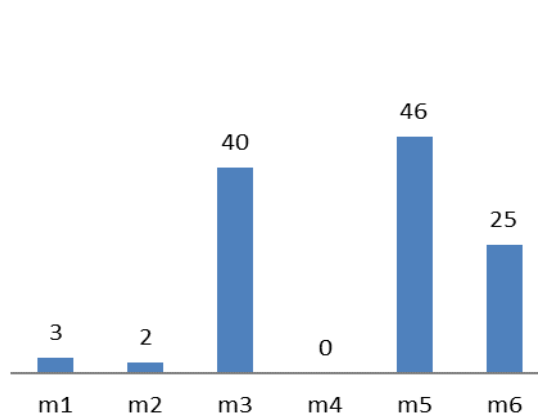
Para atingir maior precisão na classificação das dimensões defini uma escala de tamanhos, um procedimento comum, em função do espaço concedido na página, do muito pequeno ao muito grande, dividindo o espaço em oito medidas padrão: superfície 1: inferior a 1/6 de pág.; superf. 2: de 1/6 a 1/4 pág.; superf. 3: de 1/4 a 1/2 pág.; superf. 4: 1/2 pág.; superf. 5: de 1/2 a 1 pág.; superf. 6: 1 pág.; superf. 7: maior que 1 pág. e menor que 2; superf. 8: 2 pág.

A superfície inventariada apresenta-se do seguinte modo: primeiro, surge a ‘superf. 6’ (gráfico 73), a imagem que ocupa a totalidade da pág. (36%); segue-se o tamanho mais pequeno, ‘superf. 1’ (gráfico 74), inferior a 1/6 da pág. (16%); depois, os intermédios ‘superf. 3’, ‘5’ e ‘2’ e, finalmente, pouco adotada, a dimensão de meia pág., ‘superf.4’, com apenas 5%.

**Gráfico 73. Superfície da imagem:
tamanho de página**



**Gráfico 74. Superfície da imagem:
tamanho inferior a 1/6 de página**



Por manual, as que mais ocorrem são no m1: de 1/4 a 1/2 pág.; m2: 1 pág.; m3: inferior a 1/6 de pág.; m4: 1 pág.; m5: inferior a 1/6 de pág.; m6: 1 pág. (quadro 34):

Quadro 34. Dimensão da imagem na superfície da página							
Superfície ocupada	m1	m2	m3	m4	m5	m6	Total
Superfície 1	3	2	40	0	46	25	116
Superfície 2	8	0	16	0	27	53	104
Superfície 3	27	10	6	2	6	55	106
Superfície 4	6	1	9	2	8	11	37
Superfície 5	8	10	33	1	34	19	105
Superfície 6	11	61	38	50	41	62	263
Total de unidades por manual	63	84	142	55	162	225	---

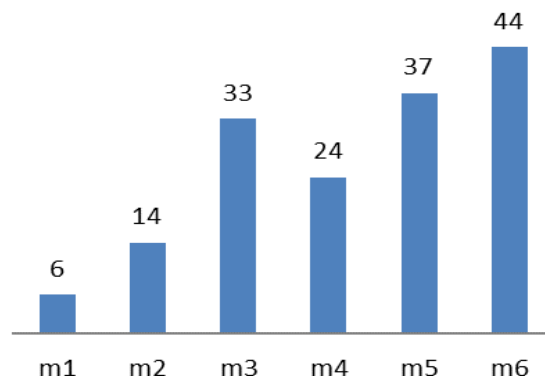
O m1, m2 e m4 (de 1932, 40 e 50) são os que apresentam maior discrepância de resultados, sendo que no primeiro predominam as imagens inferiores a 1/2 pág. e nos outros dois a página inteira (com valores de mais do dobro da soma dos restantes formatos) – organizam-se em texto e ‘estampa’. No m3 e m5 (1º ciclo, 1950 e 55) e no m6 (2.º ciclo, 1963), a diferença entre valores é relativamente próxima, são manuais que respondem a um tipo de organização interna – de texto em ‘diálogo’ com imagens mais pequenas –, diferente dos anteriores.

2.2. Saliência no grupo de imagens da página

O nosso regime de visualidade converge na percepção mais regular. A saliência entre imagens é um valor relativo, de contexto, tem a ver com a forma de interação dos objetos em conjunto e, principalmente, com a dimensão do espaço ocupado na página. O motivo do formato pequeno deve ter menos importância do que o grande. A saliência alia-se a outros fatores na afirmação da representação. Ninguém duvida que um desenho colocado em posição dominante, no eixo superior e centrado, é mais relevante, em condições regulares, do que um situado no inferior e descentrado.

A imagem presta-se a três tipos de saliência: 1. dimensional: quando é a maior, em duas ou mais – segundo o critério de o dobro do tamanho; 2. posicional: quando o objeto adquire destaque devido à posição na página; 3. cor: quando possui cor, dentro de um conjunto sem cor.

Gráfico 75. Saliência no grupo de imagens da página



Alguns motivos, surgem com regularidade nas imagens salientes de vários manuais: aves, flores, animais, pessoas, transportes, igrejas/catedrais, artesanato, geometria, 'M.P.', estrelas, cruzeiros... contribuindo para a sedimentação da narrativa mais identitária do Desenho no longo prazo. Observemos o conjunto de termos dos motivos salientes, uma verdadeira área vocabular:

m1:

ave de rapina (do Egito); capitel hatoriano misto egípcio; capitel coríntio; vitral em arco abatido com motivo flor-de-lis motivo vegetal e ave de rapina, ave insetívora e abelha; lutador Borghèse, escultura...

m2:

frisos; construção de rosa-dos-ventos; elementos da circunferência; planta hera forma de vitral; ramagens; cruz (2x); prisma e pirâmide; composição com circunferências; trevo de quatro folhas em rotação; padrão com motivo floral e friso; folha de videira; flor natural; flor amor-perfeito...

m3:

material de pintura; estrada com três personagens masculinas; roda de carroça (2x); mão, cavalo; ramo com folhas; janela do convento de Cristo, Tomar; par de peixes amarelos em simetria; igreja; flor estilizada (2x); cruz; rapaz sentado com livro na mão; guias, guindastes, mastros; jardim na cidade; jovem deitado por baixo de uma árvore; rosácea, igreja da Graça Santarém; *naperon* em renda; estrela (3x); paisagem com campo, rio, barco e castelo; barco à vela no mar; divisão da circunferência; flor, geométrica; forma medalhada com estrela; desenho de crianças com arco na mão; palavra Portugal; rua com manifestação, de apoio a Inglaterra, América?...

m4:

arco de volta perfeita, igreja de Cedofeita; Igreja da Graça, Santarém; traçado da elipse; alternância contrastada; vitral com flor estilizada em tons de roxo e amarelo; rótulo com palavra 'sapataria' e desenho de sapato; jarro e planta em repetição; malmequer; cravo; borboleta; caracol; mandala com peixes em composição de suástica e corda na moldura; esquema para realização de esbatidos e salpicados; proa de barco moliceiro, Aveiro; escudo com formas de coração e planta...

m5:

figura de rapaz a pintar; estrada com curvas e três personagens masculinas; tapete de Arraiolos; calçada-empedrado, Lisboa; prato de faiança portuguesa; janela do convento de Cristo, Tomar; silhar de azulejos, palácio da 'M.P.', Lisboa; crianças com arco na mão; pote de madeira com flores; motivo não realista geométrico; igreja; folhas/flor estilizada (5x); cruz; cena de vindima; pássaro amarelo, peixeira e amolador; roda de carroça; estrela estilizada (3x); paisagem com campo, rio, barco e castelo; rapaz sentado com livro aberto; cavalo e touro; palavra Portugal; fotografia de naperon; desenho de letras; casota e cão com coleira e corda; sardinhas e vasos de manjericos com quadra e bandeirinha...

m6:

casa em perspetiva cónica; criança-rapaz de costas a observar comboio; prédio 'moderno' no Porto; grupo de meninas a observar um aquário; corneta (militar, da 'MP'); jarro/a (4x); galo de Barcelos; iluminura religiosa: "A fuga para o Egipto"; abelha, estilizada; proa de barco moliceiro; castelo, tapeçaria da tomada de Tânger; Jesus na cruz/Cristo (2x); galo em tapeçaria; sol, semelhante a fogo; pintura não figurativa de tecido; gradeamento em ferro forjado; pássaro (3x); flor-de-lis, arco em ogiva/rosácea (3x); touro a correr; estrela; imperatriz Teodora, igreja; pastor com ovelha do presépio, vitral; cartaz jogos 'M.P.' (em sobreposição); igreja/catedral (3x); bordados/ tecidos (3x); mulher, de perfil; puma/leoa?...

3. Inventário de elementos figurativos, na imagem não esquemática

O inventário de elementos presentes na imagem não esquemática incidiu em fontes figurativas, não figurativas, símbolos e valores percecionados nas personagens (quadro 35):

Quadro 35. Inventário de elementos presentes na imagem (categoria 3, dimensão IV)	
3.1. Elementos figurativos (em imagens não esquemáticas)	
Subcategorias:	Indicadores:
3.1.1. Ambiente (o retratado na imagem)	– interior – exterior – misto
3.1.2. Atmosfera da paisagem	– dia – noite – chuva/encoberta
3.1.3. Espaço-lugar (com nome, se referido)	– nacional – vários locais – espaço indefinido
3.1.4. Espaço físico-tipo	– citadino (cidade/vila) – não citadino – espaço misto (se ocorrem os dois)

Subcategorias:	Indicadores:
3.1.5. Figura humana-classificação	<ul style="list-style-type: none"> – nome (se referido) - “figura humana...” – género – idade – plano (corpo inteiro/m corpo/rosto/pormenor) – ângulo de visão para a personagem da imagem – atitude (sorridente /não sorri. /indef./ várias) – olhar da personagem – tipo de atividade da personagem
3.1.6. Animais	<ul style="list-style-type: none"> – animal (nome) - “animais: pato, cão...” – mitológico (nome) – animal estilizado (geométrico, “abstrato”...) – vários
3.1.7. Plantas	<ul style="list-style-type: none"> – planta (nome) - “árvore...arbusto” – estilizada (planta ‘simplificada’) – várias
3.1.8. Âmbito objetual: pequenos objetos; construções; transportes	<ul style="list-style-type: none"> – obj. lar - obj. lar: ex.: “copo” – obj. trabalho – obj. lazer – obj. estudo-cultura – outros objetos – edifício/construções (nome): mosteiro de; castelo de; casa... – várias construções – transporte: automóvel / bicicleta / comboio / avião / barco – vários transportes
Subcategoria 3.2. Símbolos em sentido explícito	
3.2.1. Inventário de símbolos (nomes de objetos/formas simbólicos explícitos na imagem)	<ul style="list-style-type: none"> – Ex.: “símbolo bandeira, galo, touro” – construção histórica (padrão, castelo, brasão...) – figura histórica – bens materiais/objetos (espada, escudo, cruz, coroa, caravela, vela, livro...) – planta (flor de Liz, louro, folha de oliveira, acanto, carvalho, cipreste...) – ícone regional/nacional (galo de Barcelos, manjerico, chaminé, guitarra portuguesa...)
Subcategoria 3.3. Valores nas personagens	
Subcategorias:	Indicadores:

3.3.1. Valores na personagem/grupo: até 3 valores-tipo (ex.: v1, v3, v8) associados à atitude/atividade/contexto, da personagem/grupo com maior espaço ocupado na imagem	<ul style="list-style-type: none"> – v.1- Religião: Deus, do espiritual – v.2- Pátria: raça, nacionalismo – v.3- Autoridade: ordem, disciplina – v.4- Família: relações familiares/afetos – v.5- Trabalho: ocupação com empenho, organização – v.6- Natureza: campo, mar., idealizados – v.7- Progresso: obras públicas, invenções, transportes... – v.8- Harmonia Social: convivência, respeito... – v.9- Tradição: arraiais, costumes, produções populares – v.10- Diversão: tempos livres, brincadeiras, descanso...
Subcategoria 3.4. Elementos não figurativos	
3.4.1. Definição de formas/volumes (fv), na imagem ou grupo coeso	<ul style="list-style-type: none"> – fv curvos (formas/volumes/linhas- retos) – fv retos (formas/volumes/linhas- curvos) – fv mistos (formas/volumes- mistos)
3.4.2. Sentido do “não figurativo”, na imagem ou grupo coeso	<ul style="list-style-type: none"> – sentido geométrico – sentido não geométrico – sentido misto

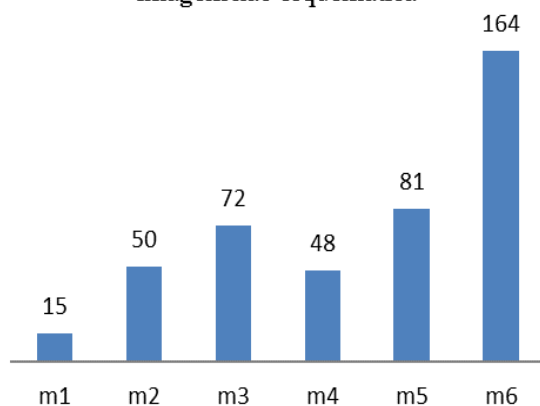
3.1. Elementos figurativos na imagem

No decorrer do levantamento da informação visual dos compêndios emergiram elementos figurativos, sendo registada a sua presença. Excluí deste registo, o desenho esquemático puro dos traçados geométricos não figurativos (tratado noutro momento). As 430 unidades figurativas encontradas (47% do total das fontes), repartem-se percentualmente do seguinte modo pelos seis manuais, em ordem decrescente: m4 (72%); m2 (57%); m3 (52%); m6 (49%); m5 (46%); m1 (14%) (gráfico 76). O m4, o m2 e o m3, são os que possuem maior quantidade de representações visuais figurativas. O m1, seguido do m5 e m6, são menos figurativos. Neste grupo, do não figurativo, inclui-se o primeiro (m1) e o último livro (m6) do *corpus* analisado. Percebe-se uma aproximação nos resultados do m5 e m6 – próximos dos 50%, são equilibrados – ambos edições dos últimos manuais publicados em cada ciclo, o que poderá refletir o alcance de uma configuração estabilizada ao nível da imagem nos manuais.

O não figurativo diz maioritariamente respeito ao desenho geométrico, por isso faz sentido que dois manuais do 2.º ciclo (m1 e m6) ocupem posições do fim da lista quanto ao desenho figurativo. O m5, apesar de se dirigir a alunos do 1.º e 2.º ano, comporta elementos não

figurativos, certamente a reboque da necessidade então em voga de fornecer novas formas à expansão do decorativo e à expressão não figurativa do aluno.

Gráfico 76. Elementos figurativos na imagem não esquemática



As imagens figurativas distribuem-se por 10 parâmetros-tipo, atendendo à natureza das representações: ambiente retratado; atmosfera da paisagem; espaço-lugar; espaço físico-tipo; figura humana; animais; plantas; âmbito objetual; construções; transportes.

1. Ambiente

O cenário onde decorre a ‘cena’ (debaixo de telha, ao ar livre, ou em ambos os espaços): ambiente interior; exterior; misto. Coincidindo com a apologia da ruralidade, sector primário e foco no espaço público como lugar do acontecimento social, o mais retratado é o exterior, 53 registos (gráfico 77); seguido do interior, com 11 (gráfico 78) e do misto, 3.

Gráfico 77. Ambiente exterior

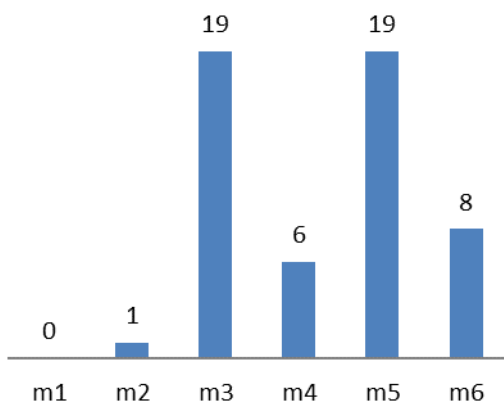
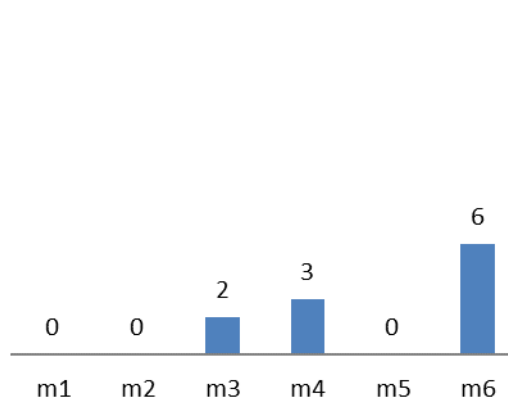


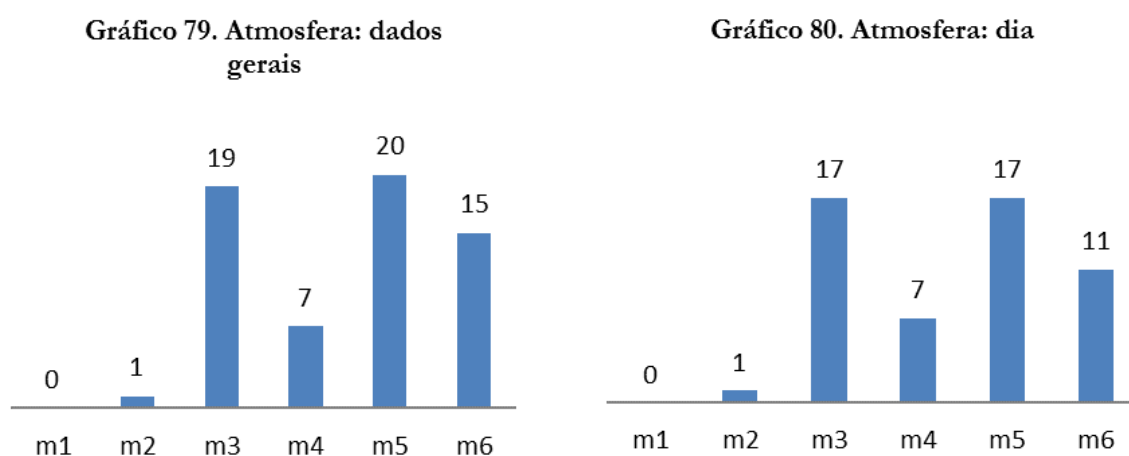
Gráfico 78. Ambiente interior



O ambiente tipo do manual salazarista é exterior, cuidado e radioso. O m3 e o m5, do 1.º e 2.º ano, são os que melhor se adequam a este espírito, ambos com 19 imagens, num total de 22 e 21, respetivamente.

2. Atmosfera da paisagem

Neste item a descrição da ‘atmosfera’ das imagens desdobra-se nas opções: dia (presença de luz); noite (ausência de luz); tempo encoberto/chuvoso (gráfico 79). O m3 e o m5 são os mais representativos da paisagem luminosa: possuem respetivamente 89% e 85% das suas imagens com esta atmosfera (gráfico 80).

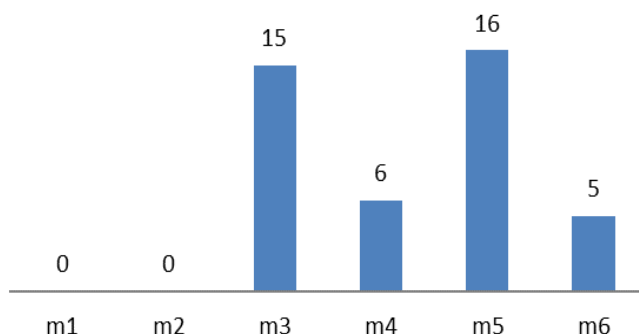


A noite tem 1 imagem no m3, 2 no m5, na demonstração de técnica com pintura uniforme e 4 no m6; a ‘chuva’ apenas 1, no m5, em pintura a guache, tendo como motivo um polícia sinaleiro albergando uma capa a comandar o trânsito.

3. Espaço-lugar

Inventário dos sítios, quando expressos no verbal ou identificados visualmente, onde se enquadra a atividade/assunto mostrado: nome do local, âmbito nacional ou não nacional. Em 131 espaços físicos apurados nas imagens: 90 (69%) são de regiões/localidades nacionais, incluindo colónias (gráfico 81); 31 não nacionais. O m1 menciona 6 lugares não nacionais (Grécia, Roma, França...); o m2 não tem qualquer referência; o m6, produto apurado pelo Estado Novo, é o mais equilibrado, no tocante a lugares nacionais e não nacionais.

Gráfico 81. Unidades de espaço-lugar por manual: território nacional



Os nacionais mais expostos são Lisboa, Coimbra, Santarém, Porto, Tomar, Guimarães, Batalha, Alcobaça, Sintra, Braga, Barcelos, Miranda do Douro, Aveiro, Castelo Branco, Madeira, Goa, Angola. Os não nacionais: Grécia, Egito, Pérsia, Arles, Lascaux, Paris, Flandres, Mesopotâmia, Japão, China.

4. Espaço físico tipo

Levantamento dos tipos de espaço físico da paisagem de fundo ou cenário: citadino, não citadino. Em 59 unidades, o citadino: 32 imagens; o não citadino 27 (gráficos 82 e 83):

Gráfico 82. Espaço físico: citadino/outro

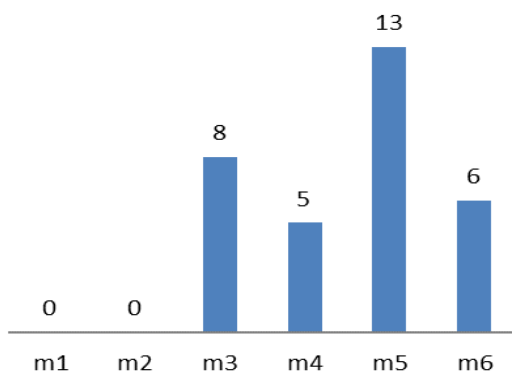
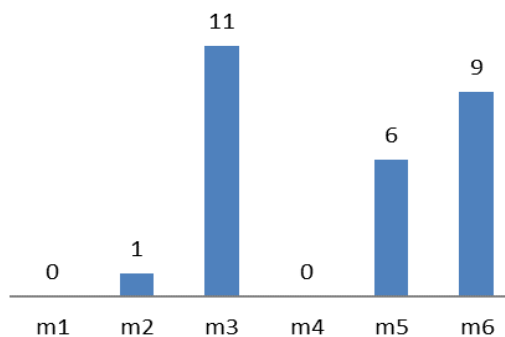


Gráfico 83. Espaço físico: não citadino/rural



Individualmente, por manual, o não citadino (aldeia, campo, mar...), afirma-se no m2 (1940), m3 (1950) e m6 (1963), ou seja, na duração mais longa. O citadino confina-se aos anos 50 (m4 e m5, 1950 e 55). O espaço está igualmente presente nos objetos que rodeiam os homens, no habitat de animais e plantas mostrados, no tipo de habitação, nos transportes...

5. Figura humana: classificação

Nesta análise observei características da figura humana: género; idade; atitude e atividade da personagem; ângulo de visão (a posição de quem retratou a cena mostrada na figura); intencionalidade do olhar; plano de enquadramento, apurando os seguintes valores (quadro 36):

Quadro 36. Características da figura humana nas imagens								
Subcategorias	Indicadores	m1	m2	m3	m4	m5	m6	Total
1. Género	masculino	1	0	6	5	13	9	34
	feminino	0	0	2	3	9	4	18
	masc. e fem.	1	0	14	5	17	14	51
2. Idade	jovem	0	0	4	1	8	8	21
	adulto	1	0	4	0	8	7	20
	várias	2	0	3	0	1	0	6
3. Atitude da(s) personagem(s)	sorridente	0	0	3	2	6	1	12
	não sorridente	2	0	0	0	2	5	9
	outra/indefinida	1	0	6	3	5	7	22
4. Atividade principal	escolar	0	2	3	4	4	11	24
	luta	1	0	0	0	0	0	1
	tempo livre	0	0	7	3	8	2	20
	setor primário	0	0	4	5	4	1	14
	setor secundário	0	0	1	0	0	0	1
	setor terciário	0	0	0	0	2	0	2
5. Ângulo de representação	frontal	0	0	8	2	10	10	30
	picado	0	0	7	4	9	2	22
	contrapicado	3	0	2	0	4	3	12
6. Olhar	de <i>demanda</i>	0	0	2	1	5	3	11
	de <i>oferta</i>	3	0	8	6	12	14	43
7. Plano de enquadramento	corpo inteiro	2	1	15	5	15	9	47
	meio corpo	0	0	1	1	2	7	11
	pormenor	0	0	2	1	4	5	12
	vários	0	0	0	0	1	1	2

O m5, destacado, o m3 e o m6 são os mais ricos em termos de representação da figura humana, o m2 e o m1 os mais pobres, sendo que o m2 apenas apresenta pormenores do corpo (mãos e braço na explicação da execução de traçados).

5.1. Género

A representação da figura progride nos manuais ao longo do tempo, atingindo o seu pico em 1955, no m5. A representação dos dois géneros, em conjunto, é a mais comum - situações de grupo. Na confrontação entre os dois, o masculino é sempre superior em número de vezes de referência, quer por manual quer no *corpus*.

5.2. Idade (faixa etária)

Existe uma distribuição equilibrada entre as idades criança/jovem e adulto (20 e 21 vezes), as imagens com personagens de diferentes idades juntas são incomuns (6 no total).

5.3. Atitude

A atitude sorridente é a mais identificada individualmente. A representação de figuras sorridentes atingiu o valor máximo no m5. Em paralelo, nas não sorridente e indefinida ocorreu um aumento até ao último manual. A atitude de ‘boa disposição’ e aprumo espelha uma conceção de escola defendida por pedagogos da estirpe de Betâmio de Almeida. Em certa medida, espelham a prática higiénica e postura cívica exigidas ao aluno do liceu.

5.4. Atividade

Os afazeres das personagens enunciam-se por esta ordem: trabalho escolar (desenhar/pintar, 23 vezes); ocupação de tempo-livre (20); atividade do setor primário (14). A atividade no setor secundário ou terciário é residual. O m6 insiste amiúde na tarefa escolar, para exemplificar conceitos da disciplina, e praticamente abandona a representação de qualquer forma de atividade. O m3 e o m5, dão valor ao ‘tempo’ da criança e ao modo como esta o ocupa. O m4 (de 1950) refugia-se no universo do setor primário.

5.5. Ângulo de visão

O ângulo de onde o observador toma contacto com o acontecimento é fundamental na força da mensagem visual. A realidade diz-nos que figuras vistas de baixo para cima (ângulo contrapicado) parecem maiores e com poder redobrado; as observadas de frente (ângulo frontal), em resultado do processo natural da visão do homem de pé, não causam qualquer alteração no equilíbrio das forças em jogo; as vistas de cima para baixo (ângulo picado), inversamente à primeira situação, parecem menores do que na realidade são e possuem uma reduzida capacidade de impressionar. A interpretação a fundo desta questão exigiria um

desenvolvimento que aqui não pode ser prestado, contudo, de forma sintética, é possível notar que os autores dos manuais, em geral, privilegiaram uma relação de respeito perante o aluno indefeso. Isto é, utilizaram mais o ângulo frontal (30 vezes), seguido do picado (22) e, raramente, do contrapicado (12) – ao contrário do que se seria suposto, num regime de ditadura. O m1 não se enquadra nesta prática, as imagens tomadas por baixo, de templos, colunas e esculturas, da Antiguidade, transmitem uma sensação de pequenez a quem as olha. O m4 revela preponderância pelo picado em relação ao frontal, situação justificada na inclusão de inúmeros desenhos de objetos e peças decorativas, em relação com o corpo humano.

5.6. Olhar

O olhar de *demanda* ou de *oferta*, correspondem a duas atitudes distintas na relação comunicativa entre sujeitos. Como descreveram Kress e van Leeuwen (2006), quando a personagem retratada olha nos olhos do espetador, formando sentidos vetoriais, ela lança um olhar de *demanda*, de procura, mostra interesse no diálogo. Porém, se desvia o olhar e oferece a face, porque o seu olhar está focado noutra direção, coloca-se numa situação de olhar *oferta*, de indiferença.

A falta de contacto visual, provocado pelo olhar *oferta* dominante nas pessoas (43 vezes, para 11 do olhar *demanda*), penso dever-se a condicionamentos de vária ordem, não necessariamente a uma intenção deliberada dos autores dos manuais. Parecendo-me que os homens e as mulheres retratados nos manuais pertenciam, na sua maioria, ao meio social dos alunos, o olhar *oferta* levanta algumas leituras/questões, a saber: 1. o desenho do rosto, pelos alunos do liceu, é mais facilmente executado de perfil (em *oferta*) do que de frente (em *demanda*) – como terá ocorrido, por exemplo, na representação egípcia da figura humana; 2. a opção pela introdução das personagens no interior do campo, e muitas vezes de costas, como se fizessem parte da paisagem, à semelhança de árvores, flores, animais... não favorece o contacto visual; 3. a pose das inúmeras personagens no desempenho de papéis estereotipados em trabalho, lazer, estudo, etc., não se presta à fixação do olhar; 4. os modelos do desenho não se dão ao papel de figurinos, relembro que, antes de mais, são seres em movimento no cumprimento de papéis e gestos identificadores. O desenho, especialmente do rosto, coloca em cena personagens culturalmente codificadas: o adulto sério; o polícia de ar grave; a mulher-mãe com ar dócil, o adolescente atleta...

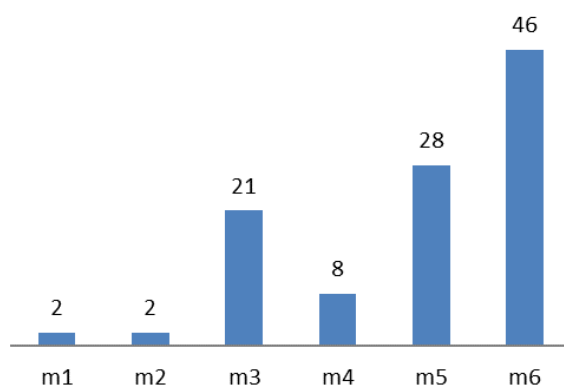
5.7. Plano

O plano de enquadramento das personagens restringe-se a três medidas padrão: ‘corpo inteiro’; ‘meio corpo’; ‘pormenor’. O plano mais visto no conjunto dos manuais e individualmente é o de ‘corpo inteiro’ (47 vezes), seguido do ‘meio corpo’ e ‘pormenor’, com valores praticamente equivalentes (11 e 12, respetivamente). No m6, o desequilíbrio entre os três planos é menos notado (com 9; 7 e 5). O recurso ao ‘corpo inteiro’ faz sentido no modelo expositivo: maioritariamente desenvolvido na horizontal, onde constam objetos, pessoas, construções, paisagens (estradas, rios, mar, montes...). O estudo da figura humana não fazia parte da maioria das aulas de Desenho, a julgar pela diminuta importância que lhe é atribuída nos compêndios. No m3 e m5, onde a figura mais entra, ela é motivo da pintura a guache de pessoas, cenas religiosas, festividades, objetos... Os retratos por alunos (a lembrar “arte bruta”) são uma característica do m5. No m6 os planos do corpo são ditados pela melhor explicação: na perspetiva cónica e nos diversos estilos da arte.

6. Animais

De entre os elementos figurativos, os animais têm um lugar cimeiro, em parte devido à facilidade de encaixe quer no ambiente doméstico, quer nas associações simbólicas, que os manuais propõem. Representado numa profusão de formas, da mais realista à estilizada e geométrica, onde cabem os mitológicos e os antropomórficos, o animal, é dócil e companheiro, quando nacional e feroz, na maioria das alusões estrangeiras. No conjunto dos manuais contam-se 107 representações (gráfico 84), muitas delas em grupo. Os que mais se afirmam são: o m3 (24% das fontes); m5 (16%) e m6 (14%) – com galo, cavalo, cão, touro, gato, burro, cabra, galinha (nos domésticos); cisne, cegonha, pomba, borboleta, pavão, sapo, caranguejo, estrela-do-mar, búzio, cavalo-marinho, peixes diversos (em outros). Nos não nacionais, macaco, papagaio, avestruz, leão...

Gráfico 84. Animais



7. Plantas

Os motivos vegetais, compostos por plantas, ramagens, flores, seguem um padrão de semelhante ao do desenho de animais, quer na forma de apresentação quer nos objetivos, aparecendo nos manuais com os seguintes valores, por ordem: m3 (31%); m4 (28%); m5 (26%), m2 (22%); m6 (18%) (gráfico 85):

Gráfico 85. Plantas

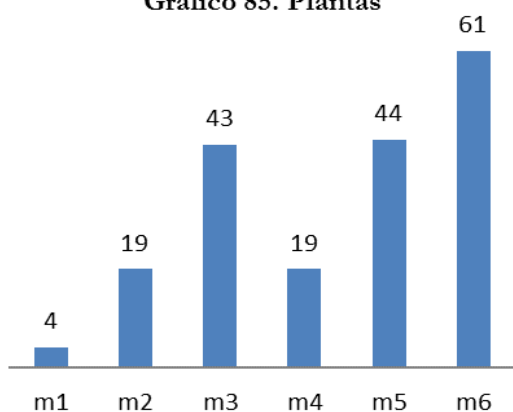
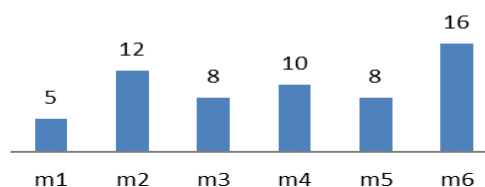


Gráfico 86. Plantas com desenho estilizado



Os gráficos expressam o número de desenhos com plantas²³⁴. Entre os exemplares estilizados (gráfico 86), muitos deles em grupos de pequenas imagens, contam-se árvores, plantas de pequeno porte, flores, frutos, pétalas, folhas: de carvalho, azevinho, louro, oliveira, parra e cacho de uvas; trevo, hera, flor-de-lis, bolota, roseira, cravo, narciso, malmequer... À

²³⁴ Os exemplares de desenho nitidamente estilizado (gráfico 86) foram considerados individualmente. Uma vez que se trata de matéria com algum grau de subjetividade, não se contabilizaram situações dúbias ou desenhos com elementos de estilização muito reduzidos.

exceção do m1, pouco dedicado a este tema, todos darão continuidade ao desenho das formas da natureza, de animais e plantas, e à tradição de estilização do elemento natural, de origens remotas e atualizada nas folhas de acanto e outras decorações do século XIX.

Fig. 245. Estilização, animais e plantas, “simetria aparente”, m6, p. 42



8. Âmbito objetal

Os objetos usados para transmitir conceitos dizem muito acerca da instituição Escola e da sociedade que os produz e faz circular. O âmbito objetal inclui alusões ao lar; trabalho; lazer; estudo-cultura; construções; transportes... As construções, os objetos do lar (louças, tecidos, utensílios), do estudo e cultura (livros e material de estudo) – do “dia-a-dia” – são recorrentes (quadro 37):

Quadro 37. Âmbito objetal: pequenos objetos, construções, transportes (por ordem)							
Desenho ou fotografia de:	m1	m2	m3	m4	m5	m6	Total por âmbito
Construções-edifícios	1	2	18	11	23	48	103
Objetos do lar/habitação	0	8	10	14	22	32	86
Objetos do estudo/cultura	0	14	10	9	9	16	58
Objetos em geral	0	17	1	20	3	1	42
Transportes	0	1	5	1	5	7	19
Utensílios de trabalho	0	2	5	3	2	1	13
Objetos de lazer	0	0	3	1	2	3	9
Total por manual	1	44	52	59	66	108	330

Em 1932 (m1) o objeto no manual restringia-se à construção em pedra e exemplares de pormenores decorativos; em 1940, o m2 integrava desenhos de ferramentas, louças, bancos; materiais para a disciplina (estojo, embalagens, godés)... (gráficos 87 e 88):

Gráfico 87. Construções

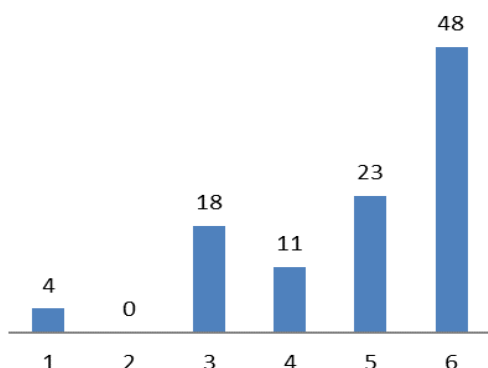
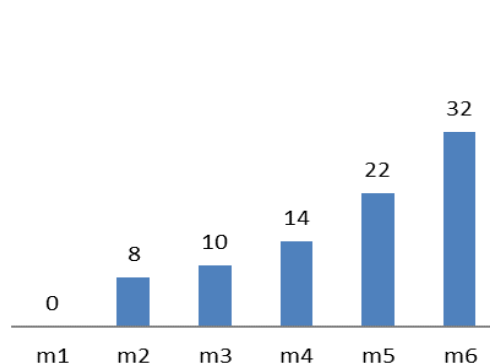


Gráfico 88. Objetos do lar



Os objetos do lar são conhecidos dos alunos. O m3 e o m5 (1950 e 55) mantêm os objetos, eles prestam-se à divulgação das artes decorativas, o seu desenho é propício ao treino de técnicas. O m4 (1950) e o m6 (1963), em *desenho à vista*, ensinam a desenhá-los metodicamente (fig. 246 e 247). Nos livros de Helena Abreu, as imagens de edifícios “modernos” auxiliam no estudo da perspectiva e integram, cada vez mais, a retórica disciplinar nascente, de ímpeto renovador. De resto, o *moderno* nunca se afirmou no Desenho do Liceu, apesar da “modernidade” apregoada por António Ferro e difundida pelo S.P.N. A “síntese entre moderno e tradicional”, que alguns acreditaram podia fazer nascer uma *arte portuguesa do Estado Novo*, não se concretizou (cf. Rosmaninho, 2018, p. 23), nem na sociedade, nem nos programas de ensino das artes.

Fig. 246. Construções e perspectiva, m6, p. 10

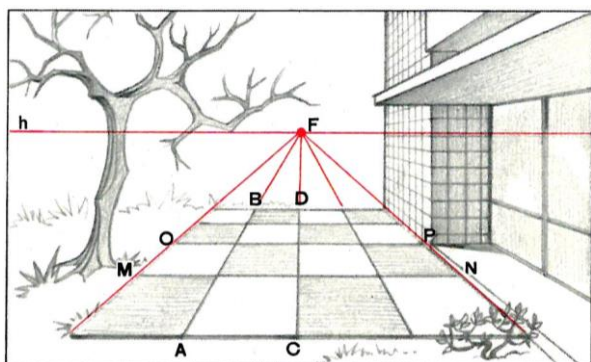
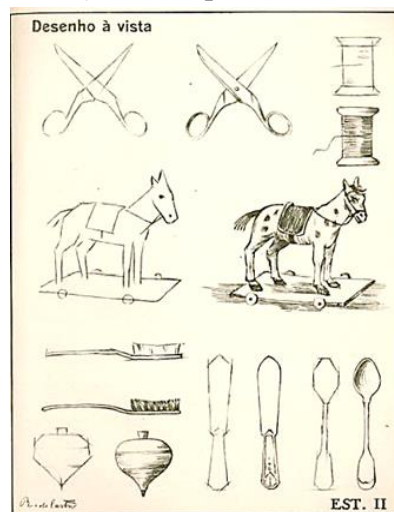


Fig. 247. Objeto, brinquedos, m4



A enunciação de utensílios e ferramentas de trabalho, alguns, verdadeiros artefactos, não se coadunaria com um Desenho que vê chegar em finais dos anos de 1950 o novo *design* à

indústria e à escola. Os ‘transportes’, que surgem depois da reforma de Carneiro Pacheco, símbolo de modernidade, mantêm-se em 1963, com barcos de toda a espécie, comboios, automóveis, bicicletas e, ainda, carros de bois.

3.2. Símbolos em sentido explícito

A imagem tem função representativa, quando espelha fielmente a realidade, e uma função simbólica, quando nela ocorre uma mudança de significado, relativamente ao sentido convencionado. As imagens encerram sempre uma parte de simbólico, mesmo as mais figurativas, por isso, todas são potencialmente simbólicas. Tal possibilidade existe porque podem apelar a um conjunto de forças latentes, as quais ultrapassam a sua dimensão física, dirigindo-as para modos de perceção do simbólico. Ricoeur (1988, p. 14) chama símbolo a “toda a estrutura de significação na qual um sentido direto, primário, literal, designa também um outro sentido indireto, secundário, figurado, que apenas pode ser apreendido através do primeiro”.

O símbolo é “uma representação que faz aparecer um sentido secreto, é a epifania de um mistério [...]. Um infinito no finito” (Durand, 1995, p. 14). Funciona como sinal e emblema; representa e sugere alguma coisa; é imagem e objeto. Mas é mais do que apenas imagem. Ele condensa convenções sociais, um grupo, um comportamento. Pensemos na cruz: o símbolo do cristianismo é uma representação visível do invisível, uma coisa que existe para além de si própria (cf. Gervereau, 2007).

O imaginário simbólico, “encruzilhada de todo o psiquismo humano, onde se conjugam o afetivo e o desejo, o conhecido e o sonhado, o consciente e o inconsciente” (Chevalier & Gheerbrant, 1994, pp. 11), é uma dimensão de toda a expressão, som, gesto, palavra, cor, nome.

Sobre a perceção dos temas imaginários (p. 12),

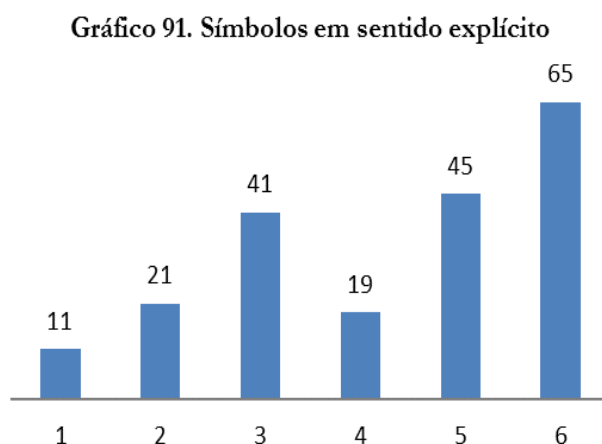
[...] o delineamento ou a figura do símbolo (o leão, o touro, a lua, o tambor, etc.), podem ser universais, intemporais, enraizados nas estruturas da imaginação humana; mas o seu sentido pode também ser muito diferente segundo os homens e as sociedades, segundo a sua situação num dado momento [...]. O símbolo nunca é explicado definitivamente, mas está sempre a ser decifrado de novo.

Representar por símbolos requer grande poder de síntese e redução de conteúdo, para que este possa ser percebido facilmente e reproduzido. Neste estudo, a componente simbólica

dos manuais alcança-se a partir da enumeração dos símbolos explícitos nos objetos ou formas incluídos nas imagens. Os símbolos entram neste levantamento porque qualquer leitura, nos seus vários níveis, não pode prescindir deles. Segui, da grelha de análise de Gervereau (2007), a procura do primeiro sentido, o inventário dos elementos representados e a sondagem dos símbolos existentes, essencialmente a jusante, na receção.

A imagem do compêndio surge sempre em contexto: de situação (isolada/grupo); de relação (imagem/verbal). Quanto à situação, se a imagem estiver isolada, o seu campo é relativamente restrito. Porém se integrada em grupo, a leitura expande-se potencialmente, quer pelas associações a outros universos, quer pela criação de novos discursos gerados na complementaridade de ideias. As apreciações pessoais dos símbolos sustentam-se no modo como os vemos e no confronto com os significados que outros lhes foram ‘colando’.

Reconhecendo o grau de subjetividade que uma aproximação destas comporta, o critério seguido foi o de considerar todos os objetos que, de algum forma, possuem (ou possuíram) para a maioria da população, um significado para além do literal, à semelhança do que é revelado perante a imagem de uma cruz, de uma bandeira, da tocha acesa, da pomba branca, do ramo de oliveira e em muitas outras formas assim aceites. A aferição do simbólico revela uma entrada constante do símbolo no compêndio (gráfico 91). Os valores por manual, confirmam a gradual progressão do desenho ‘subjetivo’ – e a redução do ‘objetivo’ – ocorrida no interior do Desenho, entre o início (m1) e o fim da ditadura (m6).



Seguindo o processo de análises anteriores, a valoração da carga simbólica presente nas imagens do *corpus*, e em cada manual, resultou da relação entre o número de páginas e de registos de cada compêndio. Constatou-se que o m6 é o livro com maior conotação simbólica da imagem,

uma vez que em média se percebe 1 registo a cada 3 páginas. Assim temos, por ordem decrescente: m6 (1 para 3); m3 (1 para 4) e m5 (1 para 4); m4 (1 para 5); m2 (1 para 6); e m1 (1 para 9). A listagem do Quadro 38, extraída de uma mais completa, inclui os objetos simbólicos mais representativos (maioritariamente do m3, m5 e m6). As frases refletem os elementos em interação na página:

Quadro 38. Listagem de símbolos, dimensão: ideologia	
-	coração, pássaro, peixe; ave “sinal hieróglifo que significa Justiça e Verdade”, abutre
-	suástica
-	estrela
-	suástica (dissimulada)
-	roda (de engrenagem), cruz
-	caravelas com bandeiras, no mar
-	galo com cabeça levantada, cavalo a galope, coelho/lebre branco, cão vigilante
-	folha de carvalho, parra, flor-de-lis
-	escudo de armas, bolota, cruz
-	galo, touro
-	bandeira
-	presépio
-	espadas, do jogo de cartas
-	cruz de cristo, armas de Portugal, cordas, esfera armilar
-	casa a fumegar e sol a brilhar
-	castelo com bandeira, soldados a marcharem com arma as costas
-	flor amarela/sol
-	cruz de Cristo
-	bandeira do Brasil, cruz,
-	esquadro, nível de prumo, alvo
-	cruz de malta, cruz da ordem do templo, cruz estilizada, cruz estilizada
-	estrelas, cruces
-	livro - leitura
-	roda com raios
-	arco com manjerico
-	castelo, moinho de vento
-	símbolo da NATO
-	estrela de David
-	folhas de acanto, uvas e ramas, , rosas, coração, flor-de-lis
-	rosas tudor
-	ancora-cruz negra com corda
-	suástica, formada com peixes em espaço mandala
-	cruz, s. Martinho a cavalo com a espada e o pobre, frade com inscrição “ora et labora”
-	militar
-	barrete verde de campino
-	coroa de rei

- barco a vela, flor-de-lis
- músicos da banda em barro
- galo de Barcelos
- hera
- pássaro, sol, pirâmide
- espiga de cereal
- palmeta
- acanto espinhoso
- flor de lótus
- folha de videira, espiral
- malmequer
- bandeira (inglesa), barco
- cavador, casa a fumegar
- galinha e pintos, peixes e âncoras
- celeiro, bandeira, chapéu
- flor de lótus
- Andorinha
- coroa imperatriz, fonte
- pastor, ovelha, anjo, cruz, torre de ameias
- cisne, cruz de cristo, caravela: “Por mares nunca antes navegados”, livro, lua, ave de rapina
- vela acesa, bandeira, sol radiante-alvorada no mar
- coração, suásticas (dissimuladas), cruz basca
- S. Cristóvão, anjo
- cruz de cristo, vieiras, chapéu de bispo, estrela, mantos, livros, anjos...
- homem pescador com criança ao colo e barco na mão, barcos a vela
- símbolo (em palavras): “nacional”, “a sua terra”, “flor”, “portuguesa”, “ideal”
- bandeira, guerreiros, figuras, caravela
- “Esta é a Ditosa Pátria minha Amada”, folhas de acanto, cruz, chave ...

Os três compêndios com maior propensão para o objeto simbólico são das décadas de 50 e 60. Atendendo a que todo o material simbólico é fértil para a difusão de ideais e que a sublimação das suas mensagens circula, essencialmente, no inconsciente e no longo prazo, através de signos reconhecíveis e relativamente familiares, é provável que a alteração do Programa, levada a cabo por Carneiro Pacheco, “para lançar a ofensiva” – retirando importância ao *desenho geométrico*, elevando ao seu lugar o *desenho livre*, *desenho à vista* e *composição decorativa*, incomensuravelmente maiores promotores de iniciativas propícias à imagem simbólica –, tenha dado muitos dos frutos esperados pelo ministro.

Na afirmação do material simbólico, somente uma parte com reduzida expressão dos números, provém do traçado geométrico puro. O símbolo afirma-se nas sugestões do *desenho livre* e *desenho à vista*; na decoração das estruturas geométricas da *composição decorativa*, em estrelas,

rosáceas, frisos...; no estudo das representações fotográficas dos monumentos nacionais e produtos do artesanato onde prolifera o simbólico.

3.3. Valores nas personagens

O discurso iconográfico nos livros constitui-se discurso paralelo e autónomo. A sua eficácia reside em especial na medida do contributo à definição do ambiente visual do livro, daquilo que é transmitido mesmo quando não se lê uma única palavra escrita.

Um conjunto substancial de valores-tipo foi-se afirmando à medida da observação das páginas. Laurence Bardin (1995, p. 121) – aludindo a pesquisas de R. K. White –, refere-se aos valores, a exemplo de categorias, enumerando uma série deles: i. fisiológicos: alimentação, sexo, repouso, saúde, segurança, conforto; ii. sociais: amor sexual, amor familiar, amizade; iii. relativos ao *Ego*: independência, cumprimento, reconhecimento, amor-próprio, dominação, agressão; iv) que exprimem o medo, de segurança emocional; v) de jogo e alegria: experiência nova, excitação e emoção, beleza, humor, autoexpressão criativa; vi. práticos: ‘sentido prático’, possessão, trabalho; vii. cognitivos: conhecimento; viii. diversos: felicidade, valor em geral.

O valor, princípio moral suscetível de orientar a ação, coexiste na experiência quotidiana por duas vias: o ideal que solicita adesão; a atitude que invita ao respeito. Manifesta-se de forma concreta ou simbólica, organiza-se hierarquicamente e possui uma carga afetiva, nos comportamentos e no que respeita aos objetos (cf. Rocher, 1989). Os materiais pedagógicos, quando apresentam seleções de realidade, estilos de vida ou modos de ser feminino e masculino, propagam, essencialmente, ‘conceções de...’ – como demonstram estudos nesta temática, de Lúcia Amâncio, 1994 ou Adélia Mineiro, 2007. A enumeração a que procedi concretizou-se no registo dos valores-tema mais explícitos na atitude/atividade da personagem/grupo com maior espaço na imagem (até 3 tipos diferentes na mesma), de acordo com a seguinte tipologia-padrão encontrada:

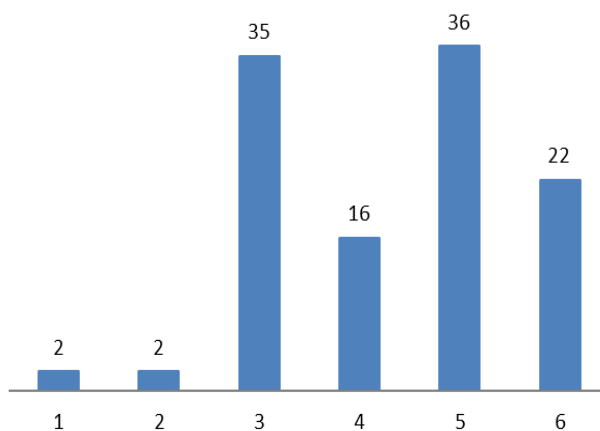
1. **Religião**/de Deus: do espiritual
2. **Pátria**: da raça, nacionalismo
3. **Autoridade**: da ordem/disciplina
4. **Família**: das relações familiares/afetos
5. **Trabalho**/da ocupação, produção...
6. **Natureza**: do ambiente natural/campo, mar, seres vivos...
7. **Progresso**: obras, transportes, maquinaria...
8. **Harmonia social**: convivência, amizade, solidariedade...

9. **Tradição:** arraiais, costumes, artesanato...

10. **Outros** (com expressão individual)

A análise dos dados indica que os valores acima mencionados surgem no *corpus* de imagens em 113 situações, sendo os mais detetados, por ordem: *trabalho*; *natureza*; *harmonia social*; *autoridade*. Ocorre um conjunto de valores que dada a sua expressão individual muito reduzida foram agrupados com a designação ‘outros’. Por manual, na relação com o número de páginas, verifica-se que o m3 é o que possui maior capacidade de revelação de valores nas personagens: em média existe um 1 registo em cada 4,5 páginas (gráfico 92). A ordenação, por ordem de inclusão, resulta em: m3 (1 para 4,5 págs.); m5 (1 para 5); m4 (1 para 6); m6 (1 para 10); m1 (1 para 50); e m2 (1 para 67)

Gráfico 92. Valores: total por manual



A defesa e distribuição dos diversos valores nos compêndios é coerente com o ideário nacionalista do Estado Novo, em cada momento, na linha do constatado na configuração do simbólico na imagem.

A promoção do trabalho, da natureza (ruralidade), da harmonia nas relações pessoais ou da autoridade, como das tradições, família e progresso, sem esquecer os restantes, pode dizer-se que constitui um resumo do “Decálogo” do regime. A título de exemplo atente-se nas imagens. A primeira, tendo no primeiro plano o rosto de perfil de um rapaz compenetrado a pintar, e um título sugestivo: “material necessário para o desenho livre”, apela claramente ao trabalho e à ordem, pois o rapaz não é um ‘material’, nem a sua ação devia ser o mais importante, atendendo ao título (fig. 248).

O valor do trabalho/ocupação, em paralelo com a defesa da ruralidade, da harmonia, da autoridade (e da ‘compostura’!), entre outros, percebe-se ainda na imagem de um homem a cavar, curvado, limpo, de colete e chapéu, com as mangas arregaçadas, em relação com uma casinha ‘modesta’, quando, de facto, o que se deve mostrar são as leis da composição do desenho (fig. 249).

Individualmente, os valores associados a *religião*, *pátria*, *família*, *progresso*, apresentam valores relativamente modestos, no contexto estudado (gráfico 93). A razão prende-se, a meu ver, com o facto de a persistência destes se encontrar também latente, quiçá com maior vigor, nos objetos e bens materiais ‘simbólicos’, como no texto verbal, e não tanto na ação/atitude da figura humana.

Fig. 248. Valor trabalho, m5, p. 7

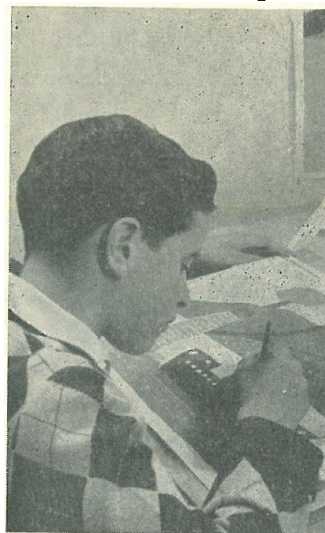


Fig. 249. Valor trabalho, pormenor, m5, p. 12

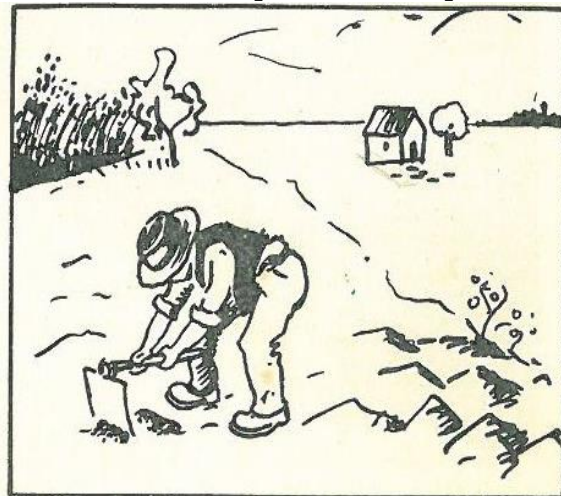
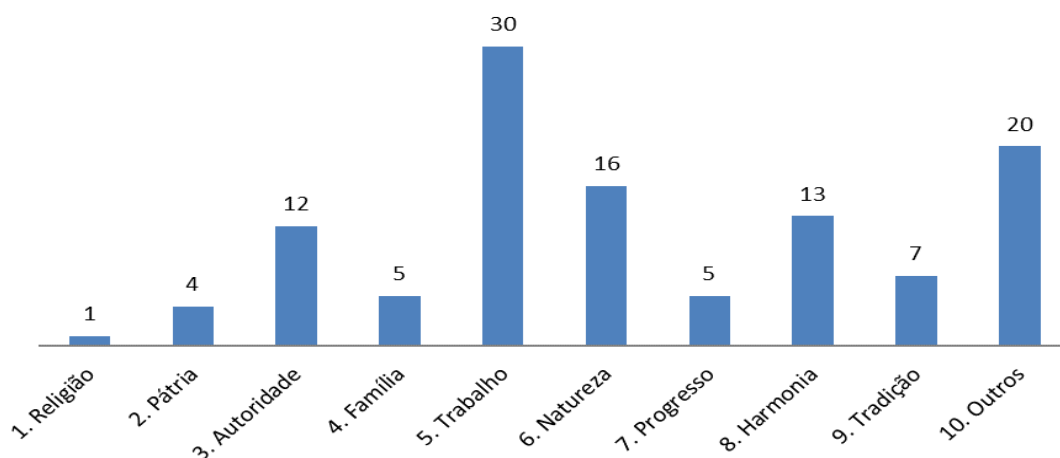


Gráfico 93. Valores: totais do corpus



O Quadro 39 dá a ver o(s) valor(es) mais evidentes, na figura humana, por manual.

Quadro 39. Valores no manual (associados à figura humana)						
Valores	m1	m2	m3	m4	m5	m6
1. Religião/Deus	0	0	0	0	0	1
2. Pátria	1	0	1	0	0	2
3. Autoridade	1	0	2	2	3	4
4. Família	0	0	3	0	2	0
5. Trabalho/ocupação	0	1	8	7	9	5
6. Natureza	0	1	6	2	5	2
7. Progresso	0	0	2	0	1	2
8. Harmonia social	0	0	3	1	6	3
9. Tradição	0	0	2	2	2	1
10. Outros	0	0	8	2	8	2
Total	2	2	35	16	36	22
	113					

Um olhar atento encontrará muitos destes valores nas páginas dos manuais aqui apresentadas. Falar de valores em educação implica enquadrar o papel da escola: na manutenção dos papéis de género e de relações de poder, de estereótipos e representações, na naturalização dos mesmos e sua permanência. Por exemplo, a secundarização da representação feminina, fica desde logo patente, quer na atividade que realiza: cuidar, ajudar, gerir afetos... – o conteúdo, quer na própria composição da imagem – a forma (que também é conteúdo): as figuras femininas têm sempre menores dimensões, enquanto as masculinas podem ocupar a totalidade da página.

4. Elementos não figurativos

Concluído o estudo dos elementos figurativos trata-se agora de caracterizar os não figurativos, conhecidos também como ‘abstratos’. Estes elementos, apartados relativamente à referência simbólica e aos valores, analisaram-se em duas entradas:

1. Formas e sensação de volume. Classificação das formas/volumes em curvos; retos; mistos

As formas comunicam por si, mesmo quando se trata do não figurativo. Associamos a linha reta ao geométrico e a curva ao desenho livre. A reta é a linha condizente com a criação do homem, a curva com as formas da natureza. Personificando, a primeira parece impessoal e fria, a segunda afável e calorosa. O cruzamento de linhas cria formas e estas originam volumes. O desenho com sensação de volume, tridimensional, confere uma importância e realismo aos assuntos superior ao bidimensional. Em 914 fontes observadas em seis manuais, 314 revelaram-se não figurativas (34%), uma terça parte. Nelas não se reconhecem formas figuradas ou conhecidas como naturais. Nestas fontes identificaram-se, individualmente ou em grupo coeso, as seguintes formas/volumes (fv), por ordem decrescente: mistos (198; 63%), retos (95; 30%), curvos (21; 7%). O Gráfico 94 e a Figura 250 retratam o que acabo de expor quanto a “mistos”:

Gráfico 94. Formas e volumes: mistos

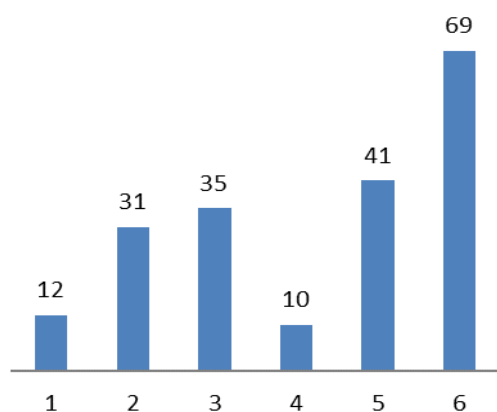
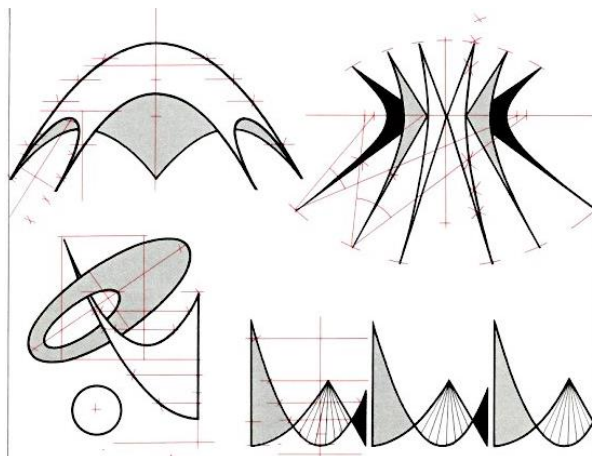


Fig. 250. Formas e volumes: mistos, pormenor m6, LXVII

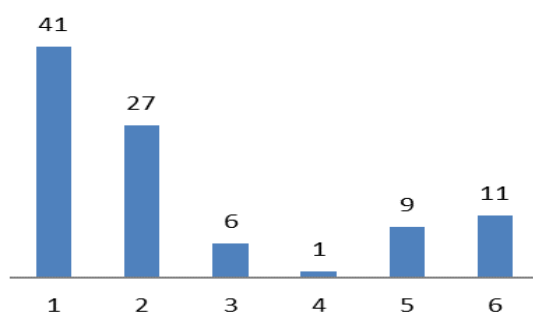


Nos manuais, individualmente, a linha reta vai diminuindo progressivamente, de 41 registos em 1932 (m1) para 11 em 1963 (m6) (gráfico 95); a curva, pelo contrário, tem um

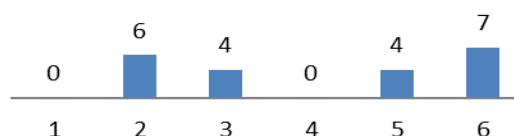
aumento notório de 0 para 7 (gráfico 96); os traços e formas mistos evoluem de 12 no primeiro manual para 69 no último.

Não há dúvida de que com o fim do paradigma geométrico, na década de 1930, aconteceram alterações significativas, no tipo de traçados dominantes e na reorientação dos trabalhos para o menor recurso às linhas e formas traçadas exclusivamente com instrumentos de desenho rigoroso (no m1 a reta “pura” entrou em cerca de metade das imagens apresentadas, 49%, em contraste com o m6, de 1963, onde surgiu apenas em 26%). É importante realçar que o m2 é o que melhor representa esta transição, refletindo ainda um valor considerável de traçados retos.

**Gráfico 95. Formas e volumes:
retos**



**Gráfico 96. Formas e volumes:
curvos**



2. Sentido do desenho não figurativo

As formas, reconhecíveis ou não, possuem um significado em potência. O desenho encerra inúmeros símbolos e metáforas, aciona associações e relações de similaridade criando significados. O simples facto de ser traçado livremente ou não dá de si um sentido primeiro, reflete uma conceção de desenho que o justifica na retaguarda. Desenho utilitário, de livre expressão, de imaginação, cada um tem o seu próprio traço, as suas formas de eleição; uma atitude a passar; uma forma de estar na sala de aula; um relacionamento com materiais e espaços e, muito importante, com o professor.

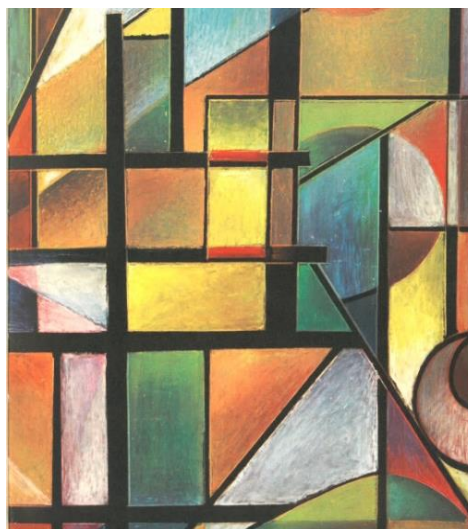
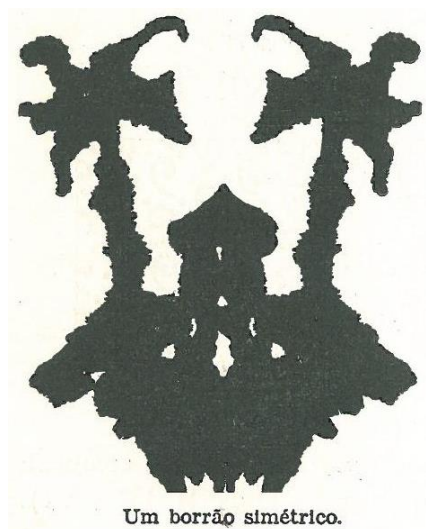
O sentido da linha e das formas percebe-se no objeto e método com que são traçadas: objetos e processos do desenho rigoroso; objetos e processos do desenho à mão livre. O sentido plasma-se em torno de três categorias: geométrico (traçado com instrumentos de desenho rigoroso); não geométrico (à mão livre); misto (quando ocorrem os dois anteriores).

Gráfico 97. Não figurativo: geométrico



Betâmio, com um valor inferior, contém de cerca de um terço de não figurativas (fig. 252); finalmente, os m4 (1950) e m6 (de 1963) com cerca de um sexto de não figurativas (fig. 253).

Fig. 252. Desenho não geométrico, m3, p. 30 Fig. 253. Des. Misto, pormenor, m6, est. XXIII



No conjunto, os manuais do 1.º ciclo (m2, m3 e m5) são, curiosamente, os que possuem mais elementos não figurativos. Os do 2.º ciclo contêm, em geral, menos imagens não figurativas (m4 e m6). O de Helena Abreu (1963) possui, proporcionalmente, o valor mais baixo (14%).

PARTE III. CONCLUSÕES

Esta tese incidiu em imagens do passado, tendo o olhar dividido com o futuro, pois, acredito, o computador estará para a imagem, como a máquina de escrever esteve para a palavra.

O Desenho desempenhou um papel importante na ascensão e manutenção dos movimentos fascistas, nomeadamente do salazarismo. Mais do que mero contributo de propaganda, na tentativa de manipular o ‘povo’ contra a sua vontade, foi veículo de imposição de saberes, atitudes e imaginários. No reaproveitamento de sensibilidades estéticas para fins políticos, o fascismo, refletiu, inicialmente, um ideal público de beleza resgatado da antiguidade – mormente da estética imperial romana –, no que se refere ao corpo, à arte, à arquitetura. O regime patrocina uma arte “de Estado”: no urbanismo e na arquitetura monumental; na escultura, promotora dos vultos do regime e das figuras tornadas referências históricas; na pintura e ilustração de propaganda; na rádio, teatro, imprensa... Nas suas formas estilísticas e ideológicas, classicismo – auxiliar natural da retórica do regime, no período entre Guerras – e tradicionalismo – no prolongamento de tradições figurativas nacionais, após 1947 –, sustentaram as propostas nacionais, desatualizadas, face à produção europeia contemporânea. No decurso do Estado Novo, o procedimento autorizado no ambiente imagético, foi a recolha de motivos do passado mitificado e a sua atualização ao tempo presente.

No início da era da imagem, na política de integração das massas, a utilização maciça de símbolos políticos – bandeiras, mapas, hino, figura do Chefe – e a encenação simbólica, revelaram-se instrumentos tanto ou mais eficazes quanto os discursos verbais. O movimento fascista utilizou profissionalmente as imagens para se autorrepresentar e disseminar, como nenhum outro anteriormente. Combinando ideologia socialista e nacionalismo, recorreu a uma simbologia própria na elaboração de um mundo particular e hegemónico alargado a todos os espaços: a nação representava-se nos meios de comunicação, fábricas, escolas e edifícios públicos como em eventos comemorativos.

No âmbito do manual escolar, do compêndio de Desenho dos liceus, o conteúdo da mensagem visual e o significado dela extraído, de onde decorre a transmissão de substância ideológica, dependem de inúmeras variáveis. Os conteúdos chegam ao leitor não só pelo facto de estarem presentes no manual, mas também pelo estudo que lhes é imposto. Tão ou mais relevante quanto a atração exercida pela imagem, é a exploração que dela se faz na sala de aula, na relação com o verbal e o não-verbal: se o texto escrito contém orientações para a sua leitura; se tem exercícios associados; se existe tempo reservado à sua exploração, etc. Igualmente importantes, no contexto da sua apresentação no manual, são as dimensões, cores, formato,

localização ou o ano de escolaridade da visualização pela primeira vez. A mensagem visual do manual é, pois, uma realidade complexa gerada na interação entre emissor, recetor e decisores superiores.

O compêndio contribuiu para a implementação do sistema educativo defendido pela ditadura, com um imaginário, métodos de trabalho e ideologia próprios. Afinal, como se constatou, embora não o assuma expressamente, constitui um instrumento de poder, já que as escolhas dos autores obedecem a instruções.

A análise da relação imagem, didática e ideologia, assentou na informação visual, no inventário de um *corpus* constituído pelas imagens de seis manuais do liceu editados entre 1932 e 1963 – quatro deles tornados “livro único” –, onde se evidenciaram dois polos fundamentais e interdependentes: forma e conteúdo, os dois grandes temas organizadores do estudo empírico, repartidos por três dimensões: imagem; didática; ideologia, às quais se acrescentou o estudo da materialidade, autoria e estruturação do manual, para melhor compreensão das três primeiras.

I. Materialidade, autoria e estruturação do manual

A conclusão mais evidente que retiro, neste ponto, é que ocorreu uma enorme evolução do manual de Desenho ao longo das quatro décadas estudadas. O mais antigo (m1, 1932), devedor de um programa de Desenho revisto em 1926, graficamente limitado no confronto com os restantes, não possui qualquer cor; apresenta uma conceção e traçados próximos dos manuais de matemática e conhecimentos de estilos decorativos da história da arte. O mais recente (m6, 1963) ostenta, no conjunto, melhor qualidade gráfica, riqueza cromática e encadernação, maior número de páginas, diversidade de temas e autores.

As autorias e sua referenciação nos manuais foram obedecendo às condições de validação deste instrumento. A legislação de suporte aos manuais e a inclusão dos programas serão uma constante: todos seguem rigorosamente as prescrições da lei, à exceção do primeiro (1932), gizado sob influência republicana, onde não constam páginas dedicadas a todas as modalidades do Desenho: o *desenho de invenção* e o *desenho de imitação à mão livre*.

Questionei frequentemente o grau de originalidade dos autores portugueses na elaboração dos manuais, se as suas opções resultaram de atos circunscritos ao país ou se provieram do manancial de saberes e objetos gráficos em trânsito noutros Estados. Apesar das eventuais especificidades lusas e das opções políticas de cada fase da ditadura, a produção de autoria nacional não escapou a uma rede transnacional de circulação e transferência de saberes, mais visível após as primeiras exposições universais. No caso português, a circulação de

conteúdos consistiu essencialmente em adaptações: na deslocação de saberes e procedimentos da oficina e “atelier” para o espaço escolar, na escolarização dos ofícios – até finais do séc. XIX, o manual e o corpo docente dos liceus não se encontravam consolidados; na estabilização das disciplinas e da instituição Escola – no séc. XX, pela inclusão de concepções curriculares, conhecimentos e metodologias. A necessidade de suporte científico respeitado fez com que intelectuais portugueses se apropriassem de métodos, currículos, programas, materiais, livros escolares e até da arquitetura e mobiliário de outras latitudes. O Estado participava no intercâmbio de edições e materiais escolares com congéneres europeus. Com um desfasamento temporal, os modelos pedagógicos e o figurino dos livros, maioritariamente franceses e anglo-saxões, inspiraram os manuais portugueses. Até final do Estado Novo, a transferência de literatura deu-se em sentido único: o conhecimento e saber-fazer dos países europeus de vanguarda penetraram o pensamento pedagógico português. Sobrou, porém, um ideário circunstanciado, patente no confronto das concepções e imagética dos nossos compêndios com as publicações estrangeiras do mesmo período.

Na Europa ocidental, o desenho, essencialmente *geométrico* e *decorativo* ocupou um lugar cimeiro na educação, na crença da evolução das nações pela industrialização. Nas exposições universais discute-se a preparação de futuros operários, para o trabalho; o valor da educação; a escola prática ‘americana’; a funcionalidade de equipamentos e espaços escolares; a saúde oftalmológica; aspetos de higiene escolar... Em Portugal, país depauperado, rural e conservador, o Desenho do liceu tardiamente se inseriu na construção da escola de massas. Se no início do Estado Novo, a instrução pela visão familiarizava o aluno com o rigor, o detalhe ou a reprodução de formas estilizadas da história da arte, gradualmente transitará para o adestramento do corpo e dos gestos e modelação do ver e olhar. O nosso ensino nunca abandonou uma componente de aperfeiçoamento pessoal e outra de utilidade prática – na promoção do artesão-artista, da produção não seriada, da ‘cor alegre’ e pitoresco da “arte popular”, num caldo onde se misturam imaginário greco-romano, motivos renascentistas, princípios do *Arts and Crafts*, *art nouveau*, *art déco*, entre outros... –, ainda que os programas liceais, destinados às elites, reservem um afastamento da formação operária.

As modalidades do Desenho nos programas refletem a enorme dilatação do campo ocorrida no decorrer de quatro décadas: *desenho geométrico*; *desenho de invenção*; *desenho de imitação à mão livre*; *composição decorativa*; *desenho livre*; *desenho à vista*; *desenho de memória ou de imaginação*; *desenho interpretativo*; *desenho do natural*; *desenho decorativo*; *composição livre*; *conhecimento das principais características*

dos estilos decorativos da arte antiga; conhecimento [...] da arte medieval e moderna – Renascença (em 1931), substituindo *conhecimento das principais características da arte antiga e medieval; [...] moderna e contemporânea* (Programa de 1926); *trabalhos manuais*.

Estruturalmente, os manuais exibiram regularmente um texto introdutório ou prefácio, uma síntese do programa, a matéria em si e um índice de matérias. A organização e didatização do programa fez-se em obediência a duas ordenações: por ano de escolaridade, por modalidades do Desenho. Na totalidade dos manuais analisados, a modalidade mais relevante em número de páginas atribuídas é *composição decorativa* (contando com o *desenho de invenção*, até 1947). Segue-se-lhe, com valores próximos, o *desenho geométrico*. Entre as modalidades de permanência no período (1932-1974), as menos relevantes são *desenho livre* (1.º ciclo) e *desenho à vista* (no 2.º).

A reforma de Carneiro Pacheco, em 1936, a que melhor traduz ideais fascista, destronou definitivamente o *desenho geométrico* do lugar cimeiro no Desenho. Afirma-se categoricamente que aquele não poderá superar em importância as outras modalidades, antes ‘marchar’ a seu lado: mudança de ideologia implica mudança de paradigma. O *geométrico* não facilita o tratamento de opiniões, de valores ou imaginários. Neste sentido, e no aspeto pedagógico-didático, a superioridade da visualidade da *composição decorativa*, sobre todas as outras, justificar-se-á plenamente nas décadas seguintes. Ainda na estruturação, evidencia-se um ligeiro domínio do texto verbal no número de páginas do *corpus*, porém em dois manuais (m2, 1940 e m4, 1950), a área da imagem é superior à do texto. Em todo o arco temporal, estes darão maior conta da autorreferenciação e fechamento do país sobre si próprio: o texto oferecido proporciona a abstração da realidade, não existem fotografias nem desenhos ‘à mão livre’ (o conceptual, m1); as estampas de objetos regionais e do quotidiano e inúmeros procedimentos práticos (o saber-fazer, m2).

II. A imagem, como construção humana

A longa vigência da ditadura prestou-se à introdução no Desenho de distintos conteúdos, imagens e normas, observados nas tendências dos números do *corpus*. A imagem, como construção humana é processo de expressão e comunicação, realidade que ‘dá a ver’ com modos de leitura próprios. Na análise da especificidade da imagem, a fotográfica (de objeto, artefacto, monumento), tomada do ‘mundo exterior’ ao manual, foi a mais adotada – nos manuais mais recentes e volumosos, de Betâmio de Almeida (1950 e 55) e Helena Abreu (1963) –, superando a não fotográfica, do processo de reprodução gráfica em função do manual – nos três primeiros, de Rafael Barradas (1932), Augusto Nascimento (1940) e dos Faria de Castro

(1950). Até ao segundo pós-guerra, mais do que objeto direcionado ao aluno, o manual foi um repositório para o professor, com elementos de história da arte, traçados geométricos, normas de desenho. Posteriormente, com a massificação da fotografia colorida, tornar-se-ão também mais equilibrados e endereçados ao aluno.

O tipo de imagem mais adotado caracteriza o Desenho. Em termos absolutos, a figurativa (realista, não realista, com esquema) domina no *corpus*: nos temas de *composição decorativa*, *desenho livre*, *desenho à vista*. A segunda opção, a esquemática (do *geométrico*, traçada com instrumentos de desenho rigoroso), foi cara ao manual de 1932 (m1) e aos do 1.º ciclo (m3, m5; 1950 e 55): um recurso para disciplinar gestos e estruturar o pensamento.

A mudança no modelo pedagógico e imagético, após 1950, traduz-se nas funções do manual que deverá: i. formar e informar (com referências culturais e geográficas mais alargadas); ii. educar o gosto (as Belas-Artes e a “arte popular”) e o gesto (técnicas e posições do corpo); iii. integrar e motivar (aproximação ao universo infantil); iv. apresentar o ‘real’: a educação nacionalista obriga ao conhecimento, fotográfico, da nação.

No plano da página, o desenvolvimento horizontal da imagem, dando sensação de estabilidade, prevalece em mais de metade dos registos, originando visões panorâmicas, de conjunto e descritivas: paisagens, grupos de pessoas e objetos, aplicações de técnicas. O formato retangular, de equilíbrio, foi o mais adotado, especialmente em 1940 (m2). A representação tridimensional domina em todos (à exceção do ‘bidimensional’ m2), convergindo no desenho em perspetiva cónica do 2.º ciclo. A imagem-tipo é horizontal, retangular e tridimensional.

Relativamente à autoria da obra original da imagem, a situação mais observada é autor desconhecido ou não mencionado: o autor anónimo das grandes construções arquitetónicas, artes decorativas e artesanato ou o estrangeiro não nomeado, suprimido. Segue-se o autor-aluno, o artesão-artífice português e, bastante distanciado, o artista – com apenas 9% das imagens de autor. Na disciplina que mais deveria contribuir para a formação técnico-artística e estética dos jovens, apresentam-se, em todo o *corpus*, seis obras nacionais e onze estrangeiras com clara identificação de artista, em pintura, gravura, escultura, tapeçaria e mosaico – irrelevantes na produção dos respetivos autores, como se verifica em Maria Keil, Nuno Gonçalves ou Portinari, inserido numa composição decorativa com a obra totalmente deturpada. Faço notar que o último manual, de 1963 (m6), é o que contém mais indicações de autoria e que o de 1940 (m2) não apresenta qualquer uma. O critério de integração parece ter sido a adequação às balizas do regime, no que respeita a ideário, figurado, tema ou atitude artística. Obedecendo a orientações,

a produção autoral acolhida remete para imagens não geométricas. Justamente para aquelas onde é possível fazer (ou controlar) escolhas. Da escolha resulta uma posição ideológica assumida. Onde não há escolha não há posição.

Na autoria, a qualidade não foi, claramente, uma prioridade. Na dominância de autores do sexo masculino, Betâmio constitui um caso isolado, porque recorre a inúmeros trabalhos de alunos, de ambos os sexos, do Liceu Passos Manuel, Pedro Nunes, de Setúbal, e do professor A. Carreira. Numa visão ‘psicologista’ do ensino, identifica as imagens com título, nome do aluno, liceu e idade (em anos e meses!).

Sobre o contexto a montante da imagem-obra de autor – em data, localização, suporte, meio e técnica –, confirmando que cada período tem os seus cânones e temas favoritos, as representações visuais seguem as orientações de gestão da visualidade das demais instituições do Estado. O manual de 1932 (m1) apresenta imagens de arte, da civilização egípcia à Renascença; o de 1940 (m2), não apresenta qualquer referência (artística, temporal ou espacial), mesmo nos desenhos de arcos arquitetónicos. De uma fase de apertado controlo editorial, transita-se ao “livro único”, na década de 40: a imagem obedece ao universo imagético defendido pelo regime – o objeto artístico, observa-se em paralelo com o artesanato regional, remetidos à *composição decorativa*.

A menção à localização insere-se na criação de mapas mentais, onde constam assinalados os lugares de importância. O mapeamento do Desenho é óbvio: 1932 (m1), o mundo pré-clássico e clássico: Egito, Grécia, Roma; 1940 (m2), nenhuma referência; década de 1950: Lisboa, Setúbal, Guimarães, Tomar, Santarém, o ‘Norte’ (m3, m5), mas também Itália e Espanha (m4); finalmente, 1963 (m6): Lisboa, Batalha, Santarém, Miranda do Douro, Castelo Branco, Mira de Aire, ria de Aveiro, Barcelos, Niza... Altamira, Nilo, Europa, o ‘ultramar’, Japão e China. Os meios: pintura, cerâmica/porcelana, têxteis, gravura... A pintura, a guache, domina nos primeiros anos do liceu, a escultura (incluindo talha) e a cerâmica, nos últimos. Os suportes recorrentes são o papel, a pedra e a argila, seguidos do tecido, madeira, metal, linóleo, vidro, tela... (o m2, 1940 não alude a qualquer suporte).

O registo monocromático predomina em todos os manuais, sendo em média três vezes superior ao policromático. O *desenho geométrico* é, por natureza, monocromático, a *composição decorativa* policromática: nas demonstrações de meios e técnicas; no ‘módulo e padrão’; “arte popular”; letras e rótulos; nos exemplares modelo. O par cor-gesto define, na imagem, a expressividade e as pulsões internas. O número de imagens com coloração expressiva e não

expressiva é semelhante: a não expressiva prevalece nos primeiros compêndios e a expressiva nos últimos, refletindo a trajetória identitária da disciplina: do desenho geométrico à atividade expressão. O desenho dos liceus pertenceu aos instrumentos rigorosos: a linha não expressiva ultrapassa largamente a expressiva e a mista juntas (respetivamente de 1932 e 1950).

III. A didática. Modo de funcionamento da imagem.

Nesta dimensão, o inventário do modo de funcionamento da imagem, na interação com o verbal, serviu a caraterização da didática pretendida. Analisei a relação dos enunciados com o programa; a apresentação da imagem; a metodologia, ou seja, a preparação do aparelho didático.

A prática disciplinar vai transitar da sistematização geométrica para atividades mais significativas e imagens de maior realismo: o último manual (1963) vai procurar envolver o aluno na descoberta guiada, dentro de limites, em complemento à memorização, em oposição ao primeiro (1932) territorialmente descontextualizado e desadequado ao nível etário a que se destinava. No preâmbulo, dirigido ao professor, os primeiros compêndios dão conta dos princípios que presidiram à sua elaboração e da atitude do aluno, face à disciplina, instrumentos, materiais e processo de trabalho. Define-se concetualmente a disciplina e o ambiente educativo. Os programas são traduzidos à letra, a imagem obedece-lhes, na qualidade. Na quantidade, um grupo redundante serve somente à propagação de doutrina.

Quanto às funções da imagem, as de ‘exposição-documentação’ (explicativa, demonstrativa, documental) predominam no *corpus*, sobre as de ‘imposição’ (indicativa, avaliativa, indicativa-atitudinal). A linguagem verbal exerceu uma função de ancoragem, fixou o que a imagem deveria revelar: a relação entre imagens e palavras manifesta-se, fundamentalmente, pela citação da imagem no interior do texto. Em cerca de um terço das situações observadas, a imagem cumpre o papel de ‘organizador prévio’, antecipando-se ao verbal – no início da lição – no apelo ao saber prévio do aluno ou efetivando a ‘ponte’ entre conhecimentos.

A generalidade das imagens possui suficiente clareza discursiva, todavia, a presença de juízos de valor nos enunciados é um aspeto condicionador da leitura: o “mais bonito”; o “mais delicado”; “melhor do que”, “notável”. O juízo fixa ‘a verdade’, hierarquizando. A maior relação de juízos ocorre no último manual (1963) e no primeiro (1932), os que mais incluem texto escrito (estilos, artes decorativas, artesanato) e imagens sem legenda.

No tocante à caraterização do saber, na relação ativa com a imagem, em termos absolutos, o que mais envolve o aluno é o “saber-cognitivo” – conhecimentos –, no respeito por

objetivos elitistas. Suceder-lhe o “saber redizer/refazer” – atividades de reprodução; o “saber-fazer gestual” – controlo gestual e cinestésico na aplicação de técnicas. O exercício, a aplicação do “saber-fazer” e do “saber-ser”, é o remate de um ciclo onde raramente se apela à transformação.

Estudando os verbos, em exercícios com imagem, concluí que os mais usados apelam à prática acrítica: desenhar, observar, construir, estilizar... Os autores recorrem ainda à utilização de verbos e advérbios modalizadores, tais como ‘presumir’, ‘supor’, ‘tomar’; e ‘talvez’, ‘sem dúvida’, ‘possivelmente’, numa estratégia de aceitação ‘fechada’ de enunciados. Em simultâneo, quando o sujeito se enuncia na primeira e segunda pessoa (eu, tu; nós, vós) concede ao leitor a sensação de que participa na narrativa e que concorda com ela.

IV. A ideologia

Com a enumeração dos conteúdos e os modos de os “pôr em cena” visei caracterizar a ideologia no *corpus* em categorias: contexto de produção a montante (da imagem de obra de autor); relevância da imagem na página; elementos da imagem.

A maioria das imagens, não possui qualquer título. Onde este existe, predomina o atribuído pelo autor do manual e, numa minoria, o original do seu produtor. O primeiro e o último manual (1932 e 1963), apesar de possuírem um número assinalável de fontes, adotam uma espécie de diluição da ficha técnica das obras. A titulação é de referência abstracta: a técnica; a região de produção; a figura coletiva do construtor-artista: “o povo de”, “os escultores da”, “os pintores do”. Os dois primeiros (1932 e 1940) são parcos em títulos e legendas. Os restantes, exemplares de “livro-único”, fornecem os temas fortes: *Nascimento do Menino Jesus*; *A estação do caminho-de-ferro*; *A capoeira*, *A barra de um vestido* (m3, 1950), *Convento de Cristo*, *Mosteiro de Santa Clara* (m4, 1950), etc. O título fixa o sentido. Manuais com grande índice de titulação são objetos mais definidos. O manejo do nome da obra e a colocação da produção em termos anónimos, exprime uma estratégia: manipulação da mensagem consoante a necessidade, diminuição do autor-indivíduo (do “eu” artístico), apreciação do autor-coletivo (das corporações, povos, nações).

A corrente estilística da obra de autor desdobra-se em cerca de vinte possibilidades, da ‘pré-história’ ao “moderno” do século XX. O gótico, e a sua expressão tardia o manuelino, mereceu sempre a maior atenção, especialmente no 2.º ciclo, em número e tamanho de imagens dedicadas – com três vezes mais exemplares do que qualquer um dos outros estilos mais vistos: egípcio, românico, Renascença. A análise comparada, quanto a ‘estilos’, permitiu concluir: i. o regime herdou um ensino com preocupações estético-artísticas (m1); ii. a alusão a correntes de

estilo foi reiteradamente validade; iii. cada manual possui um discurso autorizado e uma concepção de Desenho; iv. apesar da persistência da componente plástico-artística em toda a vigência do Estado Novo, esta atingiu níveis de insignificância na reforma de 1936 (base do m2); v. o fazer ‘artístico’ situou-se no 2.º ciclo, ao 1.º coube o ‘adestramento’, as noções básicas, o vocabulário; vi. as imagens da “arte popular” e decorativa afirmam-se após 1948, rivalizando com os preceitos académicos; vii. no final da ditadura, o compêndio de Helena Abreu (m6) foi introduzindo imagens de pendor artístico, acompanhando a afirmação do artístico face ao técnico. Concluindo, as imagens valoram estilos tributários da construção de um olhar admirador de obras produzidas em períodos de florescência da humanidade, tais como a antiguidade clássica (no m1, m6) ou os séculos XV e XVI (m3, m4, m5, m6), aquando da superação da Nação e auge do gótico. O meio arquitetura-construções, é dos mais fortes do Desenho, integra todos os manuais (exceto o m2, 1940). A arte foi digna de registo quando colossal, na arquitetura; de expressão robusta e viril, na escultura; sóbria e naturalista, no desenho e pintura; de feição nacionalista e virtuosa, na tapeçaria historicista; ‘religiosa’ e pitoresca, na contemporânea.

Nos compêndios destas quatro décadas, praticamente não foram citados nomes, nem obras de referência dos séculos XIX e XX. Deles foram excluídos todos os vultos marcantes do seu tempo, quer pátrios: Pousão, Amadeo de Sousa Cardoso, Eduardo Viana, Almada, Vieira da Silva, Pomar; Francisco Franco, Leopoldo de Almeida...; quer estrangeiros: Cézanne, Van Gogh, Manet, Seurat, Picasso, Dalí, Rodin. Os manuais de Abreu, nos anos 60, referem artistas nacionais, de nula relevância num contexto europeu de vanguarda: Maria Keil, Jean Lurçat, Marcelo de Moraes, Guilherme Camarinha... a par com outros, da época “dourada”: Nuno Gonçalves, Leonardo, Miguel Ângelo, Rafael, Dürer. Nos manuais próximos a 1970 e à revolução, Abreu virá a incluir Picasso – com uma cerâmica menor e uma pequena escultura de animal – Raoul Dufy, Vlaminck, André Derain.

Os autores privilegiaram a apresentação das reproduções numa localização em destaque, ou seja, de frente: página ímpar. Os manuais organizam a informação pragmaticamente: nos mais antigos o texto surge à esquerda (verso da página) e a imagem à direita (frente); nos mais recentes opta-se por soluções ecléticas. A perceção obedece a normas e códigos partilhados, por isso a dimensão da imagem na página é um meio de criar hierarquias e de dotar as figuras com um poder que na realidade não têm. Na maior parte das unidades do *corpus* a imagem ocupa a totalidade da página (m2, m4, m6), em estampa única ou composição de grupo. Sucede-lhe o

tamanho mais pequeno (inferior a 1/6 da página). A saliência da imagem em grupo é um valor de contexto. No conjunto dos manuais, a saliência (dimensional, posicional, de cor) evidencia regularmente alguns motivos: ambiente rural, flores, animais, jovens (de figura saudável e cuidada), transportes, igrejas, artesanato, o 'geométrico', estrelas, cruzes, alusões à 'M.P'. A afirmação destes motivos em diversos momentos do Estado Novo, cimentou a narrativa do Desenho no longo prazo.

A maioria das representações do *corpus* ocorre no modo figurativo, ainda que o primeiro e o último livro do período (do 2.º ciclo), valorizem o *desenho geométrico* e sejam menos figurativos. No final do regime, a aproximação de resultados entre os manuais dos dois ciclos (m5 e m6), reflete uma configuração imagética estabilizada. Quanto aos elementos figurativos mais citados no *corpus*, o levantamento gerou uma imagem padrão: i. o ambiente mais retratado ocorre no exterior, sempre cuidado e radioso; ii. os lugares nacionais mais expostos são Lisboa, Coimbra, Santarém, Porto, Tomar, Guimarães, Batalha, Alcobaça e outros, de passado simbólico, já mencionados; os internacionais: Egito, Grécia, África, China, etc.; iii. o espaço não citadino-rural domina na duração longa (m2, m3, m6), o citadino unicamente nos anos 50 (m4 e m5); iv. na representação da figura humana o género masculino é o mais incluído e valorizado (a mulher, menores dimensões; o homem, maiores); v. nas idades, subsiste uma distribuição equilibrada entre jovem e adulto; vi. a atitude das personagens é de boa disposição e aprumo – a conceção oficial de escola, a prática higienista e a retidão no comportamento; vii. as ocupações: trabalho escolar, tempos-livres, setor primário; viii. ângulo de visão das personagens: o frontal, a vista de frente, ao mesmo nível dos olhos do observador no respeito pelo leitor, ao contrário do que se poderia pensar, numa ditadura.

Numerosas imagens possuem várias camadas de leitura. A ambiguidade estrutural e de elementos, admite uma multiplicidade de leituras, inclusive ideológicas, à semelhança do verificado na componente simbólica. Esta foi analisada pelo inventário de símbolos em sentido explícito. O primeiro manual (de 1932) é o livro de menor conotação e o último (de 1963), o de maior. O símbolo afirma-se nos elementos do *desenho livre* e *desenho à vista*, nas decorações do *desenho geométrico* e *composição decorativa*, nas fotografias de monumentos: cruz de Cristo, armas de Portugal, cordas, esfera armilar, caravela, pastor, anjo, cruz, torre de ameias, vela acesa, bandeira, sol da alvorada, suástica, coração, cruz... Atendendo a que todo o material simbólico é propício à difusão de ideais e que a sublimação das mensagens circula no inconsciente no longo prazo, por meio de signos tornados familiares e reconhecíveis, a alteração ao Programa, em 1936,

conduzida pelo ministro germanófilo Carneiro Pacheco, para “lançar a ofensiva”, promovendo mais o *desenho livre*, *desenho à vista* e *composição decorativa* e menos o *geométrico*, veio a dar os seus frutos, contribuindo fortemente para a solidez dos resultados pretendidos.

Os valores mais observados associados às personagens, são trabalho, natureza, harmonia, autoridade. A distribuição dos valores, na linha do ‘simbólico’, é coerente com o ideário nacionalista – substanciando o “Decálogo” do regime. O valor do trabalho, a ruralidade mitificada e o asseio (inexistentes na realidade do dia-a-dia dos alunos), percebem-se no desenho de um homem a cavar, curvado, limpo, de colete e chapéu, mangas arregaçadas, tendo ao fundo uma casinha ‘acolhedora’, quando, de facto, o que se pretendia mostrar, segundo o título, são as “leis da composição” no desenho harmonioso. O texto visual distribui tarefas e define papéis: o filho estuda ou realiza trabalhos práticos; a filha brinca com bonecas e auxilia a mãe dona de casa. A família temente, obediente e alegre reina no ambiente doméstico. A escola naturaliza e perpetua estereótipos.

Nas imagens não figurativas (um terço do *corpus*), apartadas da referenciação simbólica e dos valores, a forma desenhada com linhas mistas (retas e curvas) prevalece, seguida da reta e, depois, da curva. A linha reta vai diminuindo até ao final da ditadura, ao invés, a curva aumenta significativamente. Não existem dúvidas de que o fim do paradigma geométrico, na década de 30, provocou alterações significativas nos traçados dominantes e na reorientação dos trabalhos para o menor recurso aos instrumentos de desenho rigoroso. As imagens desenhadas com aqueles instrumentos diminuíram entre 1932 e 1963 (de 47% para 12%). O facto de o desenho ser concretizado livremente ou não, fornece, por si só, um primeiro sentido, pois obedece, na retaguarda, a uma conceção que o justifica. Desenho geométrico, utilitário, de livre expressão, cada um detém o seu traço próprio; formas de eleição; um relacionamento com os corpos e mentes, materiais e espaços, autoridade e liberdade; uma atitude e uma forma de estar, na aula e na sociedade. Percebe-se uma programação e condicionamento do olhar, na seleção dos temas e conteúdos, nas formas de os dar a ver e trabalhar.

Como vimos, foi na relação entre opções da imagem, da didática e da ideologia, seleccionadas e combinadas para um mesmo fim, em cada momento, que o efeito dos compêndios de Desenho mais se manifestou, contribuindo para realidades hegemónicas, ao nível da visualidade, conhecimentos e práticas.

PARTE IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LEGISLAÇÃO

Decreto n.º 220 de 20 de setembro de 1844. Reforma do ensino (Instrução Pública).

Decreto n.º 50 de 31 de janeiro de 1860. Regulamenta a aprovação e adoção de obras destinadas ao ensino.

Decreto n.º 2 de 22 de dezembro de 1894. Reforma do ensino secundário (Jaime Moniz).

Decreto n.º 183 de 14 de agosto de 1895. Aprova o regulamento geral do ensino secundário.

Decreto n.º 208 de 14 de setembro de 1895. Aprova os programas dos liceus.

Decreto n.º 201 de 7 de setembro de 1907. Aprova livros escolares para cada disciplina.

Decreto n.º 1637 de 11 de junho de 1915. Cria “curso especial de educação feminina”.

Decreto n.º 3091 de 17 de abril de 1917. Regulamenta o ensino secundário do Estado.

Decreto n.º 3592 de 22 de novembro de 1917. Modifica algumas disposições do Decreto n.º 3091 (regulamenta o ensino secundário).

Decreto n.º 4650 de 14 de julho de 1918. Reforma da Instrução Secundária.

Decreto n.º 4799 de 8 de setembro de 1918. Aprova o Regulamento da Instrução Secundária.

Decreto n.º 5002 de 27 de novembro de 1918. Aprova (novos) programas das disciplinas do ensino secundário.

Decreto n.º 6132 de 26 de setembro de 1919. Reforma do Ensino Liceal.

Decreto n.º 6316 de 30 de dezembro de 1919. Instruções para a execução e distribuição das disciplinas do ensino secundário.

Decreto n.º 6675 de 12 de junho de 1920. Aprova o regulamento da Instrução Secundária.

Decreto n.º 7311 de 15 de fevereiro de 1921. Aprova os programas para o ensino primário elementar.

Decreto n.º 7558 de 18 de junho de 1921. Aprova o Regulamento da Instrução Secundária.

Decreto n.º 12156 de 20 de agosto de 1926. Promulga a escolha (livre) dos livros escolares pelos Conselhos Escolares para o ano letivo de 1926/27.

Decreto n.º 12425 de 2 de outubro de 1926. Promulga o Estatuto da Instrução Secundária.

Decreto n.º 12594 de 2 de novembro de 1926. Aprova os programas dos cursos da Instrução Secundária.

Decreto n.º 16077 de 26 de outubro de 1928. Aprova os programas para o ensino primário elementar.

Decreto n.º 16362 de 14 de janeiro de 1929. Aprova os programas dos cursos complementares.

Decreto n.º 16730 de 13 de abril de 1929. Aprova os programas para o ensino primário elementar.

Decreto-Lei n.º 18779 de 26 de agosto de 1930. Promulga a organização dos Cursos Liceais.

Decreto-Lei n.º 18885 de 27 de setembro de 1930. Aprova os programas para todas as classes do secundário (a iniciar em 1930/31).

Decreto n.º 18973 de 28 outubro de 1930. Funda a secção de “ciências pedagógicas” nas Faculdades de Letras e cria dois Liceus Normais.

Decreto n.º 20741 de 11 de janeiro de 1931. Aprova o Estatuto do Ensino Secundário.

Decreto n.º 19244 de 16 de janeiro de 1931. Regula o exercício do ensino particular.

Decreto n.º 19605 de 15 de abril de 1931. Estabelece novas bases para o concurso dos livros (compêndios) a adotar nos cursos dos liceus.

Decreto-Lei n.º 20369 de 8 de outubro de 1931. Aprova os programas para todas as classes do ensino secundário.

Decreto n.º 20573 de 3 de dezembro de 1931. Determina que aos estabelecimentos de ensino oficial só devem ser dados, como designação, nomes de individualidade “credoras da gratidão pública e dignas de ser apontadas como exemplo às gerações escolares”, estabelecidas pelo Governo.

Decreto n.º 20741 de 18 de dezembro de 1931. Promulga o Estatuto do Ensino Secundário.

Decreto n.º 20741 de 11 de janeiro de 1932. Promulga o Estatuto do Ensino Secundário (estabelece que durante o quinquénio de aprovação dos livros não se podem fazer alterações aos programas).

Decreto n.º 21014 de 21 de março de 1932. Aprova a obrigatoriedade da inclusão de máximas e pensamentos nos livros de leitura aprovados oficialmente.

Decreto n.º 21103 de 15 de abril de 1932. Esclarece o conceito “exatidão nas doutrinas” no ensino liceal da História Pátria.

Decreto n.º 22040 de 28 de dezembro de 1932. Torna obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino público e particular (primário, secundário, técnico e artístico) e em todas as bibliotecas públicas a afixação de pensamentos nas paredes das salas de aulas e leitura, corredores e pátios.

Decreto n.º 22241 de 22 de fevereiro de 1933. Promulga o Projeto de Constituição da República Portuguesa.

Decreto n.º 22369 de 30 de março de 1933. Reorganiza os serviços dependentes da Direção-Geral do Ensino Primário.

Decreto-Lei n.º 22469 de 11 de abril de 1933. Regulamenta a censura prévia às publicações.

Decreto-Lei n.º 23045 de 25 de setembro de 1933. Cria o Secretariado de Propaganda Nacional (SPN).

Decreto-Lei n.º 23982 de 8 de junho de 1934. Regulamenta o “regime de escolha de livros para o ensino secundário e técnico”.

Decreto-Lei n.º 24526 de 6 de outubro de 1934. Coloca em vigor os programas do ensino secundário, em todas as classes.

Decreto n.º 24610 de 24 de outubro de 1934. Suspende por um ano a apresentação para aprovação de livros destinados ao ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 25317 de 13 de maio de 1935. Manda aposentar, reformar ou demitir os funcionários ou empregados, civis ou militares, que tenham revelado ou revelem espírito de oposição aos princípios fundamentais da Constituição Política ou não deem garantia de cooperar na realização dos fins superiores do Estado.

Lei n.º 1904 de 21 de maio de 1935. Promulga a reforma do ensino secundário.

Decreto n.º 25414 de 28 de maio de 1935. Aprova os programas para o ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 25447 de 1 de junho de 1935. Regulamenta o sistema de adoção de manuais escolares.

Decreto n.º 25946 de 15 de outubro de 1935. Institui em todos os liceus, a partir da 3.ª classe, cursos obrigatórios de higiene.

Lei n.º 1941 de 11 de abril de 1936. Promulga a remodelação do Ministério da Instrução Pública, passando a designar-se Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei 27003 de 14 setembro de 1936. Torna obrigatória a declaração de estar integrado na ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933, para admissão a concurso, nomeação, assalariamento e noutras circunstâncias, com repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas.

Decreto-Lei n.º 27058 de 30 de setembro de 1936. Aprova as bases da Legião Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 27084 de 14 de outubro de 1936. Promulga a reforma do ensino liceal.

Decreto n.º 27085 de 14 de outubro de 1936. Aprova os programas dos estudos do ensino liceal, para vigorarem no ano letivo de 1936/37.

Decreto-Lei n.º 30289 de 3 de fevereiro de 1940. Determina que a competência em matéria de turismo, atribuída ao Ministério do Interior (ressalvada a que resulta das disposições contidas no Código Administrativo), passe a pertencer à Presidência do Conselho - na direção do Secretariado da Propaganda Nacional.

Decreto-Lei n.º 30660 de 20 de agosto de 1940. Estabelece as condições base para a elaboração do livro único do ensino primário elementar.

Decreto-Lei n.º 36507 de 17 de setembro de 1947. Promulga a reforma do Ensino Liceal (os compêndios deverão circunscrever-se rigorosamente à matéria dos programas, Art. 9.º).

Decreto-Lei n.º 36508 de 17 de setembro de 1947. Aprova o Estatuto do Ensino Liceal (regulamenta a adoção dos “livros didáticos e material escolar”, Cap. 12).

Lei n.º 2027 de 18 de fevereiro de 1948. Lei da proteção do cinema português (ou do Fundo do Cinema Nacional).

Decreto-Lei n.º 37112 de 22 de outubro de 1948. Aprova os programas das disciplinas do ensino liceal.

Decreto-Lei n.º 37369 de 11 de abril de 1949. Estabelece as normas de administração do Fundo do Cinema Nacional (da Lei n.º 2027).

Decreto n.º 37985 de 27 de setembro de 1950. Estabelece as normas pelas quais o Ministro pode determinar a edição de livros aprovados (por conta do Estado ou dos respetivos autores, nos termos do Estatuto do Ensino Liceal aprovado pelo Decreto-Lei 36508 de 1947).

Decreto n.º 39807, de 7 de setembro de 1954. Aprova os programas das disciplinas do ensino liceal para o ano de 1955/56 (introduz modificações nos programas de Desenho dos três ciclos; cada ciclo terá um compêndio de Desenho).

Decreto-Lei n.º 46348, de 22 de maio de 1965. Fixa as bases gerais da organização, competência e funcionamento da Junta Nacional de Educação (1936-1977).

Decreto-Lei n.º 4480 de 2 de janeiro de 1967. Institui o “ciclo preparatório do ensino secundário” (substituindo o 1.º ciclo dos liceus e o ciclo preparatório do técnico profissional).

Decreto n.º 48572, de 9 de setembro de 1968. Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Portaria n.º 23601 de 9 de setembro de 1968. Aprova os programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (no Desenho não se recomenda o uso de compêndio).

Lei n.º 5/73 de 25 de julho de 1973. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo (da 'Reforma Veiga Simão').

2. LIVROS DIDÁTICOS E MANUAIS ESTRANGEIROS

Armstrong, C. (1895). *Cusack's Freehand Ornament*. London (E.C.): City of London Book Depot. Disponível em <http://www.archive.org/details/cusacksfreehandOOarmsrich>

Banitz, G. (1950). *Je sais dessiner*. Paris: Les éditions du CEP Beaujolais. Disponível em <http://enlibros.life/download/B00M47W3FM-je-sais-dessiner>

Boursin, P., & Papillon, M. (1913). *Dessin, Elements de composition Décorative. Cours Moyen*. Paris: Librairie Hatier.

Day, L. F. (1888). *Ornamental design, embracing The Anatomy of pattern: The planning of ornament; The application of ornament*. London: Batsford. Disponível em <https://archive.org/details/ornamentaldesign00yyybuoft>

Francoeur, L. B. (1827). *L'enseignement du dessin lineaire, d'après une methode applicable a toutes les ecoles primaires...* Paris: Chez Louis Colas; Bachelier Libraire. Disponível em https://archive.org/details/bub_gb_8Spq7lKK0IEC

Gervais, A. (1899). *Le Dessin Moderne*. Paris: G. Guérin, Nicolle & Cie. Disponível em <https://www.flickr.com/photos/taffeta/sets/72157675997562636>

Lambry, R. et L. (1930). *Tous artistes*. Paris: Éd. Maison de la Bonne Presse.

Lambry, R. et L. (1931). *Les animaux tels qu'ils sont*. Paris: Impr. et Libr. Maison de la Bonne Presse.

Lutz, E. G. (1935). *Drawing made easy. A helpful book for young artists*. New York: Charles Scribner's Sons. Disponível em <https://archive.org/details/drawingmadecasyh00lutz>

Owen, J. (1856). *The grammar of ornament* [online]. London: Day and Son. Disponível em <https://archive.org/stream/grammarornament00Jone>

Patissié, C. (1925). *Initiation à la composition décorative*. Paris: Librairie Classique Fernand Nathan.

3. BIBLIOGRAFIA GERAL

- Aarts, B., & Bauer, M. (2002). “A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos.” In *Bauer, M. e Gaskell, G., (eds.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* (pp. 39–63). Petrópolis: Editora Vozes.
- Abrantes, J. C. (2005). “A construção do olhar: alguns desenvolvimentos.” In *Abrantes, J. Carlos (org.). A construção do olhar* (pp. 11–18). Lisboa: Livros Horizonte.
- Acciaiuoli, M. (1998). *Exposições do Estado Novo: 1934-1940*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Adão, Á. (1992). *A profissão docente (Da 1.ª República ao Estado Novo)*. Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância (E.S.E. de Santarém), 10.
- Adão, Á. (1999). “Ensino Secundário.” In *A. Barreto, & M. F. Mónica (coords.). Dicionário de História de Portugal, vol. 7* (pp. 639–641). Lisboa: Livraria Figueirinhas.
- Adão, Á. (2012). *A Educação nos artigos de jornal durante o Estado Novo (1945-1969). Um repertório cronológico, temático e onomástico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Alarcão, I. (1989a). “Para uma revalorização da didáctica.” *Aprender*, 7, 5–8.
- Alarcão, I. (1989b). “Preparação Didáctica num enquadramento formativo-investigativo.” In *I. Sá-Chaves, H. Araújo e Sá, A. Moreira. Isabel Alarcão percursos e pensamento (2006)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1991). “A didáctica curricular: Fantasmas, sonhos, realidades.” In *I. P. Martins, A. I. Andrade, A. Moreira, M. H. A. Sá, N. Costa, & A. F. Paredes (eds.). Actas do 2.º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp. 299–310). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2002). “De que se fala quando se fala de Didáctica.” In *Emanuel Oliveira Medeiros (coord.). I Encontro de Didácticas nos Açores* (pp. 31–48). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2010). “Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas?” *Intercompreensão – Revista de Didáctica Das Línguas*, 15, 2–26.
- Alarcão, I., Sá, M. H. A. e, & Canha, M. B. (2006). “Perspectivas de desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal: que configurações epistemológicas?” In *Comunicação apresentada no Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE – Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005 – Teorias e Práticas*.
- Alarcão, J. (2000). *Escrita do Tempo e a sua Verdade (Ensaio de Epistemologia da Arqueologia)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, B. P. (1996). *Pintura Portuguesa no Século XX*. Porto: Lello Editores.
- Almeida, A. B. de. (1967). *Ensaio para uma didáctica do desenho*. Lisboa: Escolar Editora.

- Almeida, A. B. de. (2004). *Pintura - Alfredo Betâmio de Almeida. Câmara Municipal / Museu M. de Benavente. Coord. e Introdução de Elisabete Oliveira / Prefácio de Rui Mário Gonçalves.*
- Alpers, S. (1983). "Interpretation without representation, or, the viewing of Las Meninas." *Representations*, 1, 30–42.
- Althusser, L. (1969). *For Marx*. London: Allen Lane.
- Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes.
- Alves, L. A. M. (2012). *História da Educação – uma introdução*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Biblioteca Digital.
- Alves, L. A. M. (2015). "O tempo presente na História da Educação". In *Alves, Luís Alberto Marques; Pintassilgo, Joaquim. História da Educação. Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2005-2014)* (pp. 25–44). Porto: CITCEM.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1989). "Didática e formação em Didática." *Inovação*, 2 (2), 133–143.
- António, Ferro (1950). *Teatro e cinema (1936-1949)*. Lisboa: Edições SNI.
- Aparici & García-Matilla. (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: De La Torre.
- Apple, M. (1993). "El libro de texto y la política cultural." *Revista de Educación*, 301, 109–126.
- Apple, M. W. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W. (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente. Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didáctica.
- Appolinário, F. (2006). *Metodologia da Ciência, Filosofia e Prática da Pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Argan, G. C. (1995). *Arte e Crítica de Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Arnheim, R. (1996). *Arte e Percepção Visual, uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Pioneira.
- Arroteia, J. C. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições.
- Aumont, J. (2009). *A imagem*. Lisboa: Texto & Grafia.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. et al. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Ball, S. (1988). "Relations, Structures and Conditions in Curriculum Change." In *I. Goodson (ed.). International Perspectives in Curriculum History* (pp. 17–45). London, New York: Routledge.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Editora.
- Barbosa, A. M. (2003). "O ensino da arte no Brasil nos inícios de século XXI." *Revista APRENDER*, n.º 27, 109–113.

- Bardin, L. (1975). “Le texte et l’image.” *Communication et Langages*, 26(1), 98–112. Disponível em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1975_num_26_1_4211
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, J., & Henriques, R. (1987). “A educação do Estado Novo nos anos 30 - com base na rejeição de uma proposta de livro de 1933.” In *O Estado Novo das origens ao fim da autarquia (1926-1959)*, vol. II (pp. 149–158). Lisboa: Fragmentos.
- Barros, E. de. (2012, May 5). “Salazar não acreditava no cinema de propaganda.” *Diário de Notícias (Q’_Cinema)*, p. 16.
- Barros, J. L. de. (1996). “Exposição do Mundo Português.” In *Fernando Rosas (dir.) e J. M. Brandão de Brito. Dicionário de História do Estado Novo*, vol. 1 (pp. 325–327). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Barthes, R. (1964). “Rhétorique de l’image.” *Communications*, 4(1), 40–51. <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027>
- Barthes, R. (1977). *Image, music and text*. London: Fontana.
- Barthes, R. (1979). *Lição*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1982). *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/187541583/Roland-Barthes-O-Terceiro-Sentido>
- Barthes, R. (1987). *A Aventura Semiológica* (Edições 70). Lisboa.
- Barthes, R. (2004). *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barthes, R. (2006). *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benítez, M. de P. (2000). “Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento.” *Historia de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 5–12.
- Benito, A. E. (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez - Ediciones Pirámide.
- Benito, A. E. (2001). “El libro como espacio de memoria.” In *Ossenbach, Gabriela y Somoza, Miguel (eds.). Los Manuales Escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. (pp. 35–40). Madrid: UNED.
- Benito, A. E. (2002). “Memoria de la educación y cultura de la escuela.” In *A. Escolano Benito; Hernández Díaz, José María (coords.). La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. (pp. 19–42). Valencia: Tirant lo Blanchs.
- Benito, A. E. (2017). *A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Alínea.
- Benjamin, W. (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d’ Água.

- Benjamin, W. (2009). *Passagens*. Belo Horizonte e São Paulo: Editora UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Berger, J. (1999). *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70.
- Berger, J. (2003). *Sobre o olhar*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Bergson, H. (1999). *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bhabha, H. K. (2003). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Bittencourt, C. M. F. (2004). Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação E Pesquisa*, 30(3), 475–491. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300008>
- Bivar, M. de F. (1975). *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa: Seara Nova.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1993). “Esprits d’Etat [Genèse et structure du champ bureaucratique].” *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 96–97, 49–62. <https://doi.org/doi:10.3406/arss.1993.3040>
http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1993_num_96_1_3040
- Bourdieu, P. (1994). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. et al. (2008). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, E. (1979). *Estereótipos em manuais escolares: esboço sociológico sobre a discriminação sexual nos programas de aprendizagem da leitura*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares: Critérios e reflexões. In Castro, R. V. et al (orgs.) (1999). *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho (pp. 139–148).
- Brito, M. C. R. S. de. (2014). *As Disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema Público de Ensino em Portugal, entre 1836 e 1986. Da Alienação à Imersão no Real*. Universidade de Lisboa.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Bucaille, R., & Pesez, J.-M. (1989). “Cultura material.” In *Enciclopédia Einaudi, vol. 16: Homo-Domesticção. Cultura material*. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Bueno, M. (2000). *Políticas atuais para o ensino médio*. São Paulo: Papirus - FAPESP.
- Buoro, A. B. (2002). *Olhos que pintam*. São Paulo: Editora Cortez.
- Burke, P. (2000). *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. <https://doi.org/10.2307/2902022>

- Burke, P. (2008). *What is Cultural History?* Oxford, United Kingdom: Polity Press.
- Bustillo, J. C. (1993). *Historia del presente*. Madrid: Eudema.
- Cabeleira, H. (2016). “A imagem como fonte e objeto de investigação em educação artística: arquivos, metodologias, problemas.” *Revista Matéria-Prima*, 4 (3), 58–70.
- Cabral, M. (2006). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.
- Cabrita, I. (1999). “Utilização do manual escolar pelo professor de Matemática.” In *Castro, R. V. et al (orgs.). Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Braga: Universidade do Minho* (pp. 149–160).
- Cachapuz, A. F., & Praia, J. F. (1998). “Manuais escolares: Que papéis para a escola do séc. XXI?”. *INOVAÇÃO, Dossier Branco*, 11.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Calado, I. (2003). *Fronteiras da imagem com a palavra – contributo para uma abordagem da representação e cultura visuais*. Universidade de Coimbra.
- Calado, I. (2012). Misturas nas imagens: Algumas propostas de (des)arrumação. *Media & Jornalismo*, 11, Nº 1, 43–59.
- Candeias, A. (2009). *Educação, Estado e mercado no século XX. Apontamentos para o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri.
- Candeias, A., Nóvoa, A., & Figueira, M. H. (1995). *Sobre a Educação Nova. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*. Lisboa: Educa.
- Canha, M., & Alarcão, I. (2010). Colaboração e comunidade: Conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional retirado de. In *Andrade, A. I., Pinho, A. S. (orgs.). Línguas e educação: construir e partilhar a formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carlos, B. (2012). *A campanha do Bom Gosto ou análise de uma tentativa de doutrina estética num país autoritário. Francisco Paiva, Catarina Moura (orgs.). DESIGNA 2011 - A Esperança Projectual*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Departamento de Comunicação e Artes.
- Carlos Tenreiro. (2017). *Modelos didáticos da Aula de Desenho da Universidade de Coimbra*. Coimbra. Disponível em <http://www.mat.uc.pt/~tenreiro/GDDesenho/>
- Carvalho, G. (2008). O design do manual escolar. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VIII, Nº1, 103–122. Disponível em [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/496/1/O design do manual escolar.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/496/1/O%20design%20do%20manual%20escolar.pdf)
- Carvalho, R. de. (1986). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cassiano, A. (2014, agosto, 28). Como o plebiscito de 1933 mudou o País. *Diário de Notícias*. <https://doi.org/http://150anos.dn.pt/2014/08/28/como-o-plebiscito-de-1933-mudou-o-pais/>
- Castells, M. (1999). *O Poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de

- Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Castro, R. V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português. In *Castro, R. V. et al (orgs.) (1999). Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Braga: Universidade do Minho* (pp. 189–196).
- Catarina Rosendo. (2016). “Decorativo, apenas?” Júlio Pomar e a integração das Artes. Disponível a 10/jan./2017 em <http://ceramicamodernistaempportugal.blogspot.pt/>
- Catroga, F. (2001). *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora
- Catroga, F. (2010). O valor epistemológico da história da história. In *Outros combates pela história, Maria Manuela Tavares Ribeiro (org.)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- Chaplin, E. (1994). *Sociology and Visual Representation*. Londres, Nova Iorque: Routledge.
- Chartier, R. (2002). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Chartier, R. (dir. . (1996). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Editora Estação Liberdade.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre um campo de investigación. *Revista de Educación, I*, 59–111.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1994). *Dicionário dos símbolos*. Lisboa: Teorema.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Choppin, A. (1980). L’histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de L’éducation, 9*(1), 1–25. <https://doi.org/10.3406/hedu.1980.1017>
- Choppin, A. (1980). Les manuels scolaires: une approche globale. In *Histoire de l’éducation, IX* (pp. 1–25).
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- Choppin, A. (1999). Les manuels scolaires - de la production aux modes de consommation. In *Castro, R. V. et al. (org.) (1999). Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Braga: Universidade do Minho*. (pp. 3–17).
- Choppin, A. (2002). O historiador e o livro escolar. *História Da Educação, 11*(ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas), 5–24.
- Choppin, A. (2003). Emmanuelle: programme de recherche sur les manuels scolaires. Disponível em <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=emmanuelle>
- Choppin, A. (2004). “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.” *Educação E Pesquisa, Vol. 30, n, 549–566*.
- Choppin, A. (2009). O Manual escolar: uma falsa evidência histórica. In *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, vol. 13, n. 27, Jan/Abr 2009* (pp. 9–75).

- Choppin, A. (2010). Banque de données Emmanuelle. Disponível em <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=emma-banque>
- Claudino, S. (1999). Portugal continental ou um novo olhar sobre os manuais escolares de Geografia. In *Castro, R. V. et al (orgs.) (1999). Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Braga: Universidade do Minho* (pp. 197–220).
- Comenius, J. A. (n.d.). “Orbis Sensualium Pictus (edicion 1810)”. Disponível em <https://archive.org/details/OrbisSensualiumPictusedicion1810/page/n5>
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (Ediciones). Madrid.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* ((5ª edição).
- Cópon, M. (2003). Conocimiento como naturaleza muerta. In *J. Molina (coord.). Las Lecciones del Dibujo* (pp. 429–452). Madrid: Cátedra.
- Correia, L. (1998). O Sistema Educativo do Estado Novo. *LER História*, 35, 71–107.
- Cortesão, L. (1982). *Escola, sociedade/que relação?* Porto: Afrontamento.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Crary, J. (1990). *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge: MIT Press.
- Crary, J. (1999). *Suspensions of perception: attention, spectacle, and modern culture*. Massachusetts, Cambridge, London: MIT Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, M. B. da. (1988). *O Partido e o Estado no Salazarismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cunha, M. H. S. de O. e. (2002). Ensino Secundário Liceal na 1ª República. *Millenium*, 26. https://doi.org/http://www.ipv.pt/millenium/Millenium26/26_27.htm
- Cunha, P. (2015, December 17). Politicamente só existe o que o público sabe que existe. *Público (Lisboa)*.
- Damasceno, J. (2010). *Museus para o Povo Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Debord, G. (1991). *A sociedade do espectáculo*. Lisboa: Mobilis in mobile.
- Debray, R. (1994). *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Petrópolis: Vozes.
- Dexter, E. (2005). *Vitamin D: New Perspectives in Drawing*. London: Phaidon Press.
- Dias, M. dos A. F. (2009). *Para uma genealogia da educação artística. História das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX*. Universidade do Minho.

- Dittrich, K. (2013). As exposições mundiais como meios para a circulação transnacional de conhecimentos sobre o ensino primário durante a segunda metade do século XIX. *Revista História Da Educação [On Ine]*, 17, ° 41, 213–234.
- Domenach, J.-M. (1975). *A Propaganda política*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Dondis, D. A. (2003). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/7772959/Sintaxe-Da-Linguagem-Visual-Donis-A-Dondis-72dpi>
- Duchastel, P.; Fleury, M. & Provost, G. (1990). “Rôles cognitifs de l’image dans l’apprentissage scolaire.” *Bulletin de Psychologie*, XLI, 386, 667–671.
- Duchastel, P., Fleury, M. & Provost, G. (1988). Rôles cognitifs de l’image dans l’apprentissage scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 41, ° 38, 667–671.
- Duchastel, P., & Waller, R. (1979). Pictorial illustration in instructional texts. *Educational Technology*, 19, nº 11, 20–25.
- Durand, G. (1995). *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: an Introduction*. London, New York: Verso.
- Eagleton, T. (1993). *A Ideologia da Estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Eagleton, T. (1998). *As Ilusões do Pós-Modernismo*. Jorge Zahar. Disponível em http://books.google.pt/books?id=TPH780Ikt_wC
- Eça, T. (2000). “150 Anos de Ensino das Artes Visuais Em Portugal.” In *IV Jornadas de Historia de La Educación Artística*. Barcelona, Girona, 2000. <https://doi.org/http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/barcelona.html> acesso em 30/3/2012
- Eco, U. (1970). Sémiologie des messages visuels. *Communications*, 15(1), 11–51. <https://doi.org/10.3406/comm.1970.1213>
- Eco, U. (1977). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. (14ª). Lisboa: Presença.
- Eco, U. (2009). *História da Beleza*. Lisboa: Difel.
- Efland, A. (1989). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching Visual Arts*. New York: Columbia University Teachers College Press.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Erwin Panofsky. (1986). *Estudos de iconologia. Temas humanísticos na arte do Renascimento*. Lisboa: Editorial Estampa, Imprensa Universitária.
- Benito, A. Escolano (2000). “Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional.” In *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 439–449). Madrid: Lerko.
- Benito, A. Escolano (dir.) (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez - Pirámide.
- Faria, A. (2000). *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez Editora.

- Felici, J. M. (2004). *Propuesta de modelo de análisis de la imagen fotográfica. Descripción de conceptos contemplados*.
- Felici, J., & Tarín, F. (2001). *Una propuesta metodológica para el análisis de la imagen fotográfica*. Disponível em http://apolo.uji.es/figt/TyF_foto.PDF
- Fernandes, J. V. (1987). *A escola e a desigualdade sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fernandes, R. (1973). *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ferreira, H. da C. (2003). *A evolução da Escola Preparatória. O conceito e componentes curriculares*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ferro, M. (1993). *Cinéma et histoire*. Paris: Gallimard.
- Fleming, M. (1967). Classification and analysis of instructional illustrations. *AV Communication Review*, 15(3), 246–258.
- Fontes, A., & Morais, A. M. (1994). Reformas educativas e ideologia. Análise da valorização diferencial do conhecimento científico. *Revista de Educação*, IV, nº 1/2, 117–126.
- Formosinho, J. (1987). *Sociologia da Educação: Funções da Educação e Currículo Escolar*. Braga: Universidade do Minho: Unidade de Ciências da Educação (policopiado).
- Foucault, M. (1986). *Vigiar e Punir - Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1992). *O que é um autor?* Lisboa: Vega.
- Foucault, M. (1995). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1999). *A Ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (2002). *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- França, J.-A. (1985). *A Arte em Portugal no Século XX (1919-1961)*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Freire, A. (2005). Identidades ideológicas e partidárias na Europa. Portugal, Espanha e Grécia em perspectiva comparativa. *Sociologia, Problemas E Práticas*, nº 47, 11–33.
- Fróis, J. P. (2003). “Ferreira, Fernando Palyart Pinto.” In *António Nóvoa (dir.), Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa.
- Fukuyama, F. (1989). The end of history. *The National Interest*, 16(Summer), 3–18.
- Furet, F. (n.d.). *A oficina da História (Coleção Construir o Passado, n.º 8)*. Lisboa: Gradiva.
- Gabriel, M. (1983). Literatura juvenil. *Revista Palavras*, Nº 4/5/6, 79.
- Gadamer, H.-G. (1976). *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Gameiro, F. L. (2012). A Política Educativa do Estado Novo. O Ensino Secundário Liceal. In F. Martins (coord.), *A Formação e a Consolidação Política do Salazarismo e do Franquismo. As Décadas de 1930 e 1940* (pp. 87–112). Lisboa: Edições Colibri.
- Garnier, C. (1952). *Férias com Salazar*. Lisboa: Companhia Nacional Editora.

- GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento). (1989). *Manuais escolares: análise de situação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gérard, F. M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Gervereau, L. (2007). *Ver, compreender, analisar as imagens*. Lisboa: Edições 70.
- Gervereau, L. (dir.) (2006). *Dictionnaire mondial des images*. Paris: Nouveau Monde.
- Giddens, A. (2002). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gombrich, E. H. (1995). *Arte e ilusão*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Goodman, N. (1995). *Modos de fazer mundos*. Lisboa: Edições Asa.
- Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum. Cases and methods*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Grácio, R. (1981). Perspectivas futuras. In Manuela Silva e M. Isabel Tamen (coord.) (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. (pp. 649–695). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guedes, F. (1997). *António Ferro e a sua Política do Espírito*. Lisboa: Academia Portuguesa de História.
- Habermas, J. (1987). *Técnica e ciência como “ideologia.”* Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (2000). *O Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Habermas, J. (2009). *A lógica das ciências sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. Paris: PUF.
- Halbwachs, M. (1994). *Les Cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.
- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In D. Hobson, S. Hall, A. Lowe, P. Willis. *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*. (pp. 35–74). London: Hutchinson.
- Hall, S. (2003). Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Brasília: Editora UFMG.
- Hall, S. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Hannah Arendt. (1973). *The origins of totalitarianism*. New York: Harcourt Brace & Co.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Herbert, R. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Heywood, A. (2003). *Political Ideologies: An Introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Heywood, I., & Sandywell, A. (1999). *Interpreting Visual Culture - Explorations in the Hermeneutics of the Visual*. London, New York: Routledge.

- Hobsbawm, E. (2004). *A Questão do Nacionalismo, Nações e Nacionalismo desde 1780*. Lisboa: Terramar.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1984). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 3 (24), 363–372.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic responses*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.
- Jacquinet-Delaunay. (2006). *Imagem e pedagogia*. Mangualde: Pedago.
- Jauss, H. R. (1994). *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática.
- Jean-François Lyotard. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge. Disponível em <http://www.amazon.in/Routledge-Handbook-Multimodal-Analysis/dp/0415667771>
- Jiménez, J. D., & Perales, F. J. (2001). “Aplicación del análisis secuencial al estudio del texto escrito e ilustraciones de los libros de física y química de la ESO.” *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación Y Experiencias Didácticas*, Vol. 19, n, 3–19.
- Jiménez, J. D., & Perales, F. J. (2002a). “Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Analisis de libros de texto.” *Enseñanza de Las Ciências*, 20, 3, 369–386.
- Jiménez, J. D., & Perales, F. J. (2002b). Modélisation et représentation graphique de concepts. *Bulletin de L’union Des Physiciens*, 96, 397–417.
- Jiménez, J. de D., Prieto, R. H., & Perales, F. J. (1997). Análisis de los modelos y los grafismos utilizados en los libros de texto. *Alambique: Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, IV, ° 11, 75–85.
- Jiménez Valladares, J. D. (2000). Análisis de los libros de texto. In Perales, F.J. y Cañal, P. (eds.). *Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 307–322). Alcoy: Marfil.
- João, M. I. (2001). Estado, nação e região. “ARQUIPÉLAGO. História,” 2ª série, 689–702.
- João (dir.), M. (1999). Iconografia Salazarista. In António Barreto e Maria Filomena Mónica (coord.). *Dicionário de História de Portugal*, vol. VIII, Suplemento F/Z. Lisboa: Livraria Figueirinhas.
- João Bénard da Costa. (1991). *Histórias do Cinema*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- John B., T. (1998). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University.
- Joly, M. (1999). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Joly, M. (2005). *A imagem e os signos*. Lisboa: Edições 70.
- José Mattoso. (1997). *A Escrita da História. Teoria e métodos*. Lisboa: Editorial Estampa, Imprensa Universitária.

- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História Da Educação*, Vol. n.º 1, 9–43.
- Kearsey, J., & Turner, S. (1999). “How useful are the figures in school biology textbooks?” *Journal of Biological Education*, Vol. 33 (2), 87–94.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In *Cope, Bill; Kalantzis, Mary. Multiliteracies: literacy learning and the design of social features (Cap. 1)*. (pp. 182–202). London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar Of Visual Design*. London and New York: Routledge.
- Lawn, M. (ed. . (2009). *Modelling the future: exhibitions and the materiality of education*. Oxford: Symposium Books.
- Le Goff, J. (1984). Documento/Monumento. In *Memória-História. Enciclopédia Einaudi, Vol. 1* (pp. 95–106). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Le Goff, J. (1994). Memória. In *História e Memória* (pp. 423–483). Campinas: Ed. UNICAMP.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (Instituto). Lisboa.
- Lévi-Strauss, C. (2007). *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70.
- Lévy, P. (1994). *A Inteligência Colectiva. Para uma Antropologia do Ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lipset, S. M. (1987). *El Hombre Político: Las Bases Sociales de la Política (¿El fin de toda ideología?)*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Loff, M. (1996). As Grandes Directrizes da “Nova Ordem” Educacional Salazarista e Franquista nas Décadas de 1930 e 1940. In *Magalhães, Justino (Org.). Fazer e Ensinar História da Educação em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Lucena, M. de. (1976). *A evolução do sistema corporativista português. Tomo I. O Salazarismo*. Lisboa: Perspectivas e Realidade.
- Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a historiografia do manual escolar: Entre a produção e a representação. In *Castro, R. V. et al (orgs.) (1999). Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho (pp. 279–301).
- Magalhães, J. (2003). O imaginário como origem e meta histórico-pedagógica. In *Araújo, A. F.; Baptista, F. P. (coord.). Variações sobre o imaginário: domínio, teorizações, práticas hermenêuticas*. (pp. 393–407). Lisboa: Instituto Piaget.

- Magalhães, J. (2006). “O manual escolar no quadro da História Cultural: Para uma historiografia do manual escolar em Portugal.” *Sísifo. Revista de Ciências Da Educação*, 1, 5–14.
- Magalhães, J. (2008). “O manual escolar como fonte historiográfica.” In *Costa, Jorge Vale; Felgueiras, Margarida Louro & Correia, Luís Grosso (coord.). Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. (pp. 11–15). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Magalhães, J. (2011). *O mural do tempo: manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- MANES. (2017). *La Base de Datos MANES* (página inicial do site do projeto). Disponível em <http://www.centroman.es:8080/cgi-bin/koha/opac-main.pl>, em 09/09/2017
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Regan Paul.
- Manuel, A. (dir.) (1998). Dicionário Enciclopédico. In *Tomo II, E-M*. Lisboa: Temas e Debates.
- Martin Heidegger. (2009). *Ser e Tempo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Martins, C. (2011). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Martins, M. de L. (1992). A Dona de Casa e a Caravela Transatlântica. Leitura socio-antropológica do imaginário salazarista. *Cadernos Do Noroeste, Vol 5 (1-2)*, 191–204.
- Marx, K. (1977). *Karl Marx: selected writings*. Oxford: University Press.
- Matos, H. (2010). *Salazar. A Propaganda, 1934-1938*. Lisboa: Temas & Debates-Círculo de Leitores.
- Matos, S. C. (1990). *História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- McLellan, D. (1987). *A ideologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Medina, J. (2000). *Salazar, Hitler e Franco. Estudos sobre Salazar e a Ditadura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Medina, J. (2004). *História de Portugal: dos tempos pré-históricos aos nossos dias*. Amadora: Ediclube.
- Mendes, J. A. (1999). Identidade nacional e ideologia através dos manuais de história. In *Castro, R. V. et al (orgs.). Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho (pp. 343–354).
- Mendes, J. M. A. (1995). Novas metodologias em história económica: a arqueologia industrial. *Revista Portuguesa de História, t. XXX*, 37–70.
- Metz, C. (1973). Para além da analogia, a imagem. In *Metz, Christian (org.). A análise das imagens: coleção de ensaios da revista Communications*. Petrópolis: Vozes.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.

- Mineiro, A. C. (2007). *Valores e Ensino no Estado Novo - Análise dos Livros Únicos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mirzoeff, N. (2005). *An introduction to visual culture*. London: Routledge.
- Mitchell, W. J. T. (1987). *Iconology: Image, text, ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (1995). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Moles, A. (1981). *L'image. Communication fonctionnelle*. Paris: Casterman.
- Moles, A. (1991). *Teoria da informação e percepção estética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Molina, J. J. G. (org). (2006). *Las Lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar. A escola primária salazarista. 1926-1939*. Lisboa: Editorial Presença - Gabinete de Investigações Sociais.
- Mónica, M. F. (1981). *Escola e Classes Sociais (antologia)*. Lisboa: Editorial Presença - Gabinete de Investigações Sociais.
- Mónica, M. F. (1999). Exposição do Mundo Português. In *Barreto, António e Mónica, Maria Filomena (Coord.), Dicionário de História de Portugal, vol. 7* (pp. 710–711). Lisboa: Livraria Figueirinhas.
- Monteiro, A. J. (2010). “A (re)valorização de outras fontes históricas. A problemática dos manuais escolares.” In *Maria Manuela Tavares Ribeiro (org.). Outros combates pela história* (pp. 343–380). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75–104.
- Morais, Ana Maria; Neves, I. P. (2007). A Teoria de Basil Bernstein. *Revista Práxis Educativa*, 2(2), 115–130. Disponível em http://essa.ie.ul.pt/tbernstein_texto.htm
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares. Contributos para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morgan, K., & Henning, E. (2013). Designing a tool for history textbook analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 14(1).
- Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1, .
- Nadal, E., & Xavier, J. B. (1999). “Educação estética, Ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes” (*Parecer nº2/99*). Conselho Nacional de Educação.
- Neri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. *EduSer - Revista de Educação*, 3(1), 19–30.
- Neves, H., & Calado, M. (2001). *O Estado Novo e as mulheres: o género como investimento ideológico e de*

mobilização. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

- Nora, P. (1990). Memória colectiva. In *in Le Gof, Jacques, et al. (dir.), A Nova História* (pp. 451–454). Coimbra: Almedina.
- Nóvoa, A. (n.d.). “As palavras das imagens. Retratos de professores (séculos XIX-XX)”. Retrieved April 1, 2013, from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/671/1/21231_1646-1002_101-122.pdf
- Nóvoa, A. (1992). “A Educação Nacional”. In *J. Serrão e A. H. de O. Marques (dirs.), Nova História de Portugal, F. Rosas (coord.), Portugal e o Estado Novo (1930-1960), vol. XII* (pp. 455–519). Lisboa: Presença.
- Nóvoa, A. (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séc. XIX - XX). A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séc. XIX - XX)*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1995). “Uma educação que se diz nova”. In *Candeias, António; Nóvoa, António; Figueira, Manuel Henrique. Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)* (pp. 25–40). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1996). “Educação Nacional”. In *F. Rosas e J. M. Brandão de Brito (dir.). Dicionário de História do Estado Novo, vol. I* (pp. 286–288). Lisboa: Bertrand Editora.
- Nóvoa, A. (1997). A “Educação Nacional” (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica. In *Agustín, Benito, A. Escolano e Rogério, Fernandes (eds.). Los Camiños hacia la Modernidad Educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundacion Rei Afonso Henriques.
- Nóvoa, A. (1999). “Política de educação”. In *Dicionário de História de Portugal. António Barreto e Maria Filomena Mónica (coords.), vol. VII* (pp. 591–596). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Nóvoa, A. (2006). *La construction du “modèle scolaire” dans l’Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal): des années 1860 aux années 1920*. Paris IV. Disponível em <http://www.theses.fr/2006PA040016>
- Nóvoa, A. (2011). “Nota de Apresentação”. In *Penim, Lúcia. A alma e o engenho do currículo. História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nunes, M. T. A. (2007). *Género e cidadania nas imagens de História*. Lisboa: CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género).
- Ó, J. R. do. (1992). “Salazarismo e Cultura”. In *Nova História de Portugal. Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques (dir.), vol. XII “Portugal e o Estado Novo (1930-1960), coord. Fernando Rosas* (pp. 391–454). Lisboa: Presença.
- Ó, J. R. do. (1996). “Secretariado de Propaganda Nacional (SPN)/Secretariado Nacional da Informação, Cultura Popular e Turismo (SNI) /Secretaria de Estado da Informação e Turismo (SEIT)”. In *Fernando Rosas e J. M. Brandão de Brito (dir.), vol. II. Dicionário de História do Estado Novo* (pp. 894–895). Venda Nova: Bertrand.
- Ó, J. R. do. (1999). *Os anos de Ferro: o dispositivo cultural durante a “Política do Espi’rito” 1933-1949:*

- ideologia, instituições, agentes e práticas*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ó, J. R. do. (2003a). Almeida, Alfredo Betâmio de. In *António Nóvoa (dir.), Dicionário de Educadores Portugueses* (pp. 53–56). Porto: Edições Asa.
- Ó, J. R. do. (2003b). “O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do séc. XIX-meados do séc. XX)”. *Educa*, 234–235.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1997). “Os manuais como mediadores curriculares”. *Jornal Rumos*, 16, 1–5.
- Pacheco, J. A. (2001). “Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos”. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 49–71.
- Palmer, R. E. (1999). *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos* (Editorial). Barcelona.
- Paulo, H. (1994). *Estado Novo e propaganda em Portugal e no Brasil: o SPN/SNI e o DIP*. Coimbra: Edições Minerva.
- Paulo, H. (1994). “Vida e Arte do Povo Português. Uma visão da sociedade segundo a propaganda do Estado Novo.” *Revista de História Das Ideias - Do Estado Novo Ao 25 de Abril. Instituto de História E Teoria Das Ideias*, 16, 105–134.
- Paulo, J. C. (1999). “A ensinar como um mestre”. Manuais e organização da cultura escolar em perspectiva histórica. In *Castro, R. V. et al (orgs.) (1999). Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho (pp. 355–366).
- Payne, S. (1987). “A taxonomia comparativa do Autoritarismo”. In *O Estado Novo. Das origens ao fim da autarcia. 1926-1959 - vol. I* (pp. 23–29). Lisboa: Fragmentos.
- Pelayo, M. R. (1999). *Artes plásticas e vanguarda Portugal, 1968-abril 1974*. Universidade Porto.
- Pellisson, M. M. (2007). Dessin. “Résumé historique.” In *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire [Édition de 1911]*. <https://doi.org/http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2539>
- Penim, L. (2002). “Da história do desenho no liceu português”. *Educação Em Revista*, n.º 35, ju, 31–42.
- Penim, L. (2003a). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Penim, L. (2003b) *O ponto e a linha nas rotas do olhar: Atlas e compêndios de desenho liceal (1868-1935)*. Lisboa: Educa/Prestige.
- Penim, L. (2008). *A alma e o engenho do currículo: história das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Universidade de Lisboa. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10451/976>
- Penim, L. (2011). *A alma e o engenho do currículo. História das disciplinas de Português e de Desenho no*

- ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Penim, L. (2011). “Narrativa apanhada em pleno voo: A história do ensino do desenho”. III Colóquio Internacional sobre desenho: Educação, Cultura e Interatividade. *Revista Cor Das Letras* (Disponível: <http://hdl.handle.net/10451/7170>).
- Penim, L. (2012). *Histórias de autores menores*. Instituto de Educação (IE). Universidade de Lisboa. Texto não publicado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/7163>.
- Perales, F. J. (2006). “Pasado, presente y ¿futuro? de los libros de texto”. *Alambique*, 48, 57–63.
- Perales Palacios, F. J., & Jiménez Valladares, J. D. (2004). “Las ilustraciones en los libros de Física y Química de la ESO”. In J. J. Gil (coord.). *Aspectos didácticos de Física y Química* (pp. 11–65). Zaragoza: I.C.E. de la Universidad de Zaragoza.
- Pereira, M. P. (2013). “A Escola Portuguesa ao serviço do Estado Novo: as Lições de História de Portugal do Boletim do Ensino Primário Oficial e o Projeto Ideológico do Salazarismo”. *Da Investigação Às Práticas*, 4(2013), 59–81.
- Pereira, W. P. (2003). “Cinema e propaganda política no fascismo, nazismo, salazarismo e franquismo”. *História: Questões & Debates*, 38, 101–131.
- Pimentel, I. F. (2011). *A cada um o seu lugar – A política feminina do Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: UNESCO.
- Pinharanda, J. L. (1995). “O declínio das vanguardas: dos anos 50 ao fim do milénio.” In Pereira, Paulo (dir.) - *História da Arte Portuguesa*, vol. III (pp. 593–649). Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Pintassilgo, J. (2007). “História do currículo e das disciplinas escolares: balanço da investigação portuguesa”. In Pintassilgo, J., Alves, L. A., Correia, L. G., & Felgueiras, M. L. (Org.) (2007). *A História da Educação em Portugal: balanço e perspectivas*. (pp. 111–146). Porto: Edições Asa.
- Pintassilgo, J., & Beato, C. (2015). “Balanço da produção portuguesa recente: o exemplo das teses de doutoramento, 2005-2014”. In Alves, L. A. M. & Pintassilgo J. (Coord.). *História da Educação: Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: Balanço da investigação portuguesa, 2005-2014* (pp. 215-242). Porto: CITCEM/HISTEDUP/IEULisboa.
- Pintassilgo, J., & Lume, F. (2002). “A Inspeção Escolar-Entre o Estado Novo e a Democracia”. In IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. *O Oral, o escrito e o digital na História da Educação. Textos completos*. São Leopoldo, RS: Unisinos.
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. J. (2012). “A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da histórica formação dos professores”. *Educação*, 1, 28–41.
- Pinto, O. M. P. R. M. (2014). *Educação e Ideologia. Portugal, pátria de heróis: a figura histórica em contexto educativo (1926-1974)*. Universidade Nova de Lisboa.
- Pollak, M. (1992). “Memória e identidade social”. *Estudos Históricos*, 5:1, 200–212.

- Ponte, J. P. da. (1999). “Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional”. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.). *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE* (pp. 59–72). Porto: SPCE.
- Popkewitz, T. (1987). The Formation of School Subjects and the Political Context of Schooling. In Thomas Popkewitz (ed.) *The Formation of School Subjects*. (pp. 1–24). London, New York: The Falmer Press.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York, London: Teachers College Press. Columbia University.
- Porcher, L. (1982). *Educação artística: luxo ou necessidade?* S. Paulo: Summus.
- Portela, A. (1987). *Salazarismo e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Biblioteca Breve.
- Postic M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Prost, A. (2008). *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (Gradiva). Lisboa.
- Radich, M. C. (1979). *Temas de História em Livros Escolares*. Porto: Afrontamento.
- Ramos, J. L. (1993). “O cinema salazarista”. In Medina, J. (dir.). *História de Portugal, vol. 12* (pp. 387–397). Lisboa: Ediclube.
- Rancière, J. (2010). *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Reboul, O. (1980). *Langage et idéologie*. Paris: PUF.
- Reis, A. (dir. . (1990). “Os valores salazaristas”. In *Portugal Contemporâneo (1910-1958), Vol. 4* (pp. 333–338). Lisboa: Alfa.
- Ribeiro, C. (2016). “O cinema nos regimes autoritários: estudo comparativo dos casos espanhol e português (1930-1950)”. In *Atas do V Encontro Anual da AIM, editado por Sofia Sampaio, Filipe Reis e Gonçalo Mota* (pp. 194–205). Lisboa: AIM.
- Ribeiro, C. P. S. (2011). “O ‘heróico cinema português’: 1930-1950.” *História. Revista Da FLUP, IV Série*, 209–220.
- Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. UNESCO.
- Ricoeur, P. (1965). *De l'interprétation: essai sur Freud*. Paris: Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action: essais d'herméneutique II*. Paris: Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1987). *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- Ricoeur, P. (1988). *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Porto: Rés.
- Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Robert Henry, S. (1978). *Modos de produção: Elementos da problemática*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Rocha, F. (1984). *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português. I.º Período de 1820 a 1826*. Porto:

Paisagem Editora.

Rocher, G. (1989). *Sociologia geral (vol. 1)*. Lisboa: Editorial Presença.

Rodrigues, F. (2011). *Educação do olhar*. Lisboa: Chiado Editora.

Roldão, M. do C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. do C. (2006). “Currículo e Didáticas –percursos do conhecimento profissional”. *O Ensino Da História*, nº 32, pp 9-11.

Rosa, P. M. A. A. (2000). *O Cartaz de Propaganda do Estado Novo (1930/1940)*. Universidade Lisboa, Faculdade de Belas Artes.

Rosas, F. (1990). Portugal e o Estado Novo (1930-1960). In *Joel Serrão e A. H. Oliveira Marques (dir.). Nova história de Portugal*. Lisboa: Edições Presença.

Rosas, F. (1994). O Estado Novo (1926-1974). In *J. Mattoso (dir.). História de Portugal, Vol. VII*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Rosas, F. (1998). “Mitos e realidades na História Portuguesa do século XX”. In *Portugal na transição do Milénio. Colóquio Internacional*. Organização do Pavilhão de Portugal, Expo’98/Instituto de História Contemporânea. Lisboa: Fim de Século Edições.

Rosas, F. (2001). “O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo”. *Análise Social, Vol. XXXV*, 1031–1054.

Rosas, F., & Brito, J. M. B. de (coord. . (1996). *Dicionário de História do Estado Novo – vol. 1*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Rose, G. (2016). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE. Disponível em <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/visual-methodologies.pdf>

Rosmaninho, N. (2006). *O poder da arte: O Estado Novo e a cidade universitária de Coimbra*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Rosmaninho, N. (2018). *A Deriva Nacional da Arte Portugal, séculos XIX-XXI*. V. N. Famalicão: Edições Humus.

Salazar, A. de O. (1935). *Discursos 1928-1934*. Coimbra: Coimbra Editora.

Santaella, L., & Nöth, W. (2008). *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras.

Santo, E. M. (2006). “Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores”. *Revista Lusófona de Educação, Vol.8*, 103–115.

Santos, B. de S. (1995). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (Edições Af). Porto.

Santos, B. de S. (1999). “Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?” *Revista Crítica de Ciências Sociais, 54*, 197–215.

Santos, M. A. D. (2006). *Arlindo Vicente e o Estado Novo. História, cultura e política*. 1.º vol. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Santos, M. E. (2001). *A cidadania na “voz” dos manuais escolares. O que temos? O que queremos?* Lisboa:

Livros Horizonte.

- Santos, M. J. (2002). *Todas as imagens*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sardinha, I. (2007). *A fruição da Arte, Hoje*. Oeiras: Celta Editora.
- Sauvageot, A. (1994). *Voirs e Savoirs: Esquisse d'Une Sociologie du Regard*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Seco, M. M. (2000). *Las imágenes de la persuasión. Materiales gráficos para la enseñanza de la Historia Contemporánea*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Séguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires: guide méthodologique*. Unesco.
- Selander, S. (1990). "Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa". *Revista de Educación*, nº 293, 345–354.
- Silva, C. (2008). "A comunicação como estratégia política da Ditadura e da Democracia". In *6º Congresso SOPCOM* (pp. 3110–3121).
- Silva, I. A. e. (1993). *A "Lição de Salazar", Iniciação à Política* (Cadernos d). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Silva, M. D. (2014). "Cinema no Estado Novo (Recensão crítica)." *Aniki: Revista Portuguesa Da Imagem Em Movimento*, 1(2), 357–362. <https://doi.org/10.14591/aniki.v1n2.78>
- Silva, M. L. P. da. (2010). *Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica ("Explicação")*. Coimbra.
- Silva, M. L. P. F. da. (1992). "Da fusão de horizontes ao conflito das interpretações: a hermenêutica entre Gadamer e Ricoeur". *Revista Filosófica de Coimbra*, 1, 127–153.
- Silva, R. H. da. (1995). "Sinais de ruptura: 'livres' e humoristas." In *História da Arte Portuguesa. Vol. 3. Paulo Pereira (dir.)*. (pp. 368–405). Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Silva, T. T. da. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Snodin, M., & Howard, M. (1996). *Ornament: A Social History Since 1450*. New Haven and London: Yale University Press / Victoria & Albert Museum.
- Sontag, S. (2004). *Sobre Fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sontag, S. (2012). *Ensaio sobre fotografia*. Lisboa: Quetzal.
- Souriau, E., & Souriau, A. (2010). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Sousa, J. M. (2002). *A dimensão política do currículo. Sumário da Lição Síntese*. Universidade da Madeira.
<http://www3.uma.pt/jesusousa/PolíticasEducativas/4Adimensaopoliticadocurriculo.pdf>
- Sousa, R. de. (1995). *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Stiegler, B. (2018). *Da Miséria Simbólica, vol. I. A Era Hiperindustrial*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Stoer, S. & Araújo, H. (1987). A contribuição da educação para a formação do Estado Novo: continuidades e rupturas 1926-1933. In *A. Pinto et al (eds). O Estado Novo. Das origens ao fim*

- da autarcia 1926-1959. (Vol.2)* (pp. 125–147). Lisboa: Fragmentos.
- Stuart, H. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPA Editora.
- Suchodolski, B. (1984). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Thompson, E. P. (1981). *Miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Torgal, L. R. (1989). *História e ideologia*. Coimbra: Minerva.
- Torgal, L. R. (2009a). *Estados Novos, Estado Novo (I)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Torgal, L. R. (2009b). *Estados Novos, Estado Novo (II)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Torgal, L. R. (coord.) (2000). *O Cinema sob o olhar de Salazar*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Torgal, L. R., & Paulo, H. (2008). *Estados autoritários e totalitários e suas representações*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Trinchão, G. (2008). *Desenho como objeto de ensino: História de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas*. Universidade de Vale do Rio dos Sinos, RS.
- Twyman, M. (1985). Using pictorial language: A discussion of the dimensions of the problem. In T. M. D. & R. Waller (Eds.), *Designing usable texts* (pp. 245–312). New York: Academic Press.
- Vala, J. (2003). A Prática da Análise de Conteúdo. In E. Afrontamento (Ed.), *in Metodologias das Ciências Sociais. (org.) Augusto Santos Silva; José Manuel Maduraria Pinto* (Edições Af, pp. 108–128). Porto.
- Valente, V. P. (1983). *Tentar Perceber*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Van Leeuwen, T. (2011). “Multimodality.” In Simpson, J. (ed.). *The routledge handbook of applied linguistics* (pp. 668–682). London; New York: Routledge.
- Vieira, P. (2011). *Cinema no Estado Novo: a encenação do regime*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Vilches, L. (1997). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.
- Villafañe, J., & Mínguez, N. (1996). *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid: Pirámide.

- Viseu, F., & Morgado, J. C. (1999). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de Matemática. (pp. 991–1002).
- Walter, C. (2010). l'Institut National d'Histoire de l'Art (INHA).
- Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of textbook analysis. In *Bourdillon, H. (ed.), History and social studies: methodologies of textbook analysis. Amsterdam: Swets and Zeitlinger* (pp. 21–34).
- Wölfflin, H. (1996). *Conceitos fundamentais da História da Arte*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Zelizer, B. (2012). “A ‘voz’ do visual na memória.” *Media E Jornalismo*, N.º 20, 19–42.